



**Mariana Francisca Baptista Magalhães**

Licenciatura em Ensino na Área Matemática/Ciências  
Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica

## **A LIDERANÇA ESCOLAR COMO PROMOTORA DE UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO E DE MELHORIA ORGANIZACIONAL**

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor  
em Ciências de Educação

Orientador: Professor Doutor António Manuel Dias Domingos, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Co-orientador: Professor Doutor José Maria de Almeida, Professor Coordenador da Escola Superior de Educação João de Deus

Júri:

Presidente:

Professora Doutora Maria Paula Pires dos Santos Diogo, Professora Catedrática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade NOVA de Lisboa

Arguentes:

Professora Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho, Professora Auxiliar da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora

Professor Doutor Rodrigo Eiró de Queiroz e Melo, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Católica Portuguesa

Vogais:

Prof. Doutor Ricardo Jorge da Rocha Machado, Professor Adjunto da Escola de Educação e Desenvolvimento Humano do Instituto Superior de Educação e Ciências

Prof. Carlos Francisco Mafra Ceia, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa

Prof. Doutor António Manuel Dias Domingos, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa



FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

**Julho, 2021**



**Mariana Francisca Baptista Magalhães**

Licenciatura em Ensino na Área Matemática/Ciências  
Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica

## **A LIDERANÇA ESCOLAR COMO PROMOTORA DE UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO E DE MELHORIA ORGANIZACIONAL**

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor  
em Ciências de Educação

Orientador: Professor Doutor António Manuel Dias Domingos, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Co-orientador: Professor Doutor José Maria de Almeida, Professor Coordenador da Escola Superior de Educação João de Deus

Júri:

Presidente:

Professora Doutora Maria Paula Pires dos Santos Diogo, Professora Catedrática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade NOVA de Lisboa

Arguentes:

Professora Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho, Professora Auxiliar da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora

Professor Doutor Rodrigo Eiró de Queiroz e Melo, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Católica Portuguesa

Vogais:

Prof. Doutor Ricardo Jorge da Rocha Machado, Professor Adjunto da Escola de Educação e Desenvolvimento Humano do Instituto Superior de Educação e Ciências

Prof. Carlos Francisco Mafra Ceia, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa

Prof. Doutor António Manuel Dias Domingos, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa



FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

**Julho, 2021**

## Direitos de cópia

A Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Universidade Nova de Lisboa têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objectivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

## AGRADECIMENTOS

Numa aula do primeiro ano do Doutorado, um professor convidou-me a desistir do meu projeto e do meu sonho, tal como fazia com os demais colegas, em plena sala de aula. Ponderei seriamente em desistir! Mas, eu tive o incentivo para continuar o meu trabalho, nas aulas de Supervisão Pedagógica, pelas Professoras Doutoradas Patrícia Rosado Pinto e Maria do Carmo Vieira da Silva. Agradeço, também, aos meus colegas Raimundo Manges e Isabel Ribau que estiveram comigo nesses dias difíceis e de reflexão. Quando me disseram que teria de indicar um orientador decidi convidar o Professor Doutor António Domingos, por ser o professor por quem nutria verdadeira simpatia e por saber que ele poderia trabalhar com o Professor Doutor José de Almeida. Mas. Foram as conversas com o Professor Doutor José de Almeida que me fizeram acreditar que devia seguir com o meu propósito inicial, porque tinha capacidades para realizar este estudo.

Ao Professor Doutor António Domingos, muito agradeço por ter aceite o meu convite, por estar em contacto permanente com o Professor Doutor José de Almeida, por estar comigo neste dia e por toda a ajuda que me deu em todos os processos burocráticos que um estudo deste tipo implica. Uma afinidade nos une: o gosto pela Matemática!

Ao professor Doutor José de Almeida agradeço as conversas de incentivo e o apoio dado nos momentos difíceis que fui encontrando ao longo destes anos, nomeadamente aqueles em que a saúde me atraía. Não sei como agradecer tudo o que me ensinou e o tempo que disponibilizou comigo, mesmo quando não o tinha. Foi um “amigo sempre crítico”, motivador, desafiante e exigente. Eu gostei imenso de trabalhar consigo e espero nunca perder o amigo que conheci em outubro de 2013.

Às pessoas mais importantes da minha vida – os meus pais – agradeço a paciência de esperar por dias em que eu tivesse tempo livre para lhes dar a atenção que mereciam. Tentei estar sempre presente, ajudar em tudo, não faltar com o meu apoio, mas sei que sentiram a minha falta. Agora, estou aqui a partilhar convosco um sonho que é meu, mas também nosso, que havia sido adiado! Obrigada por me terem ensinado a nunca desistir, a ser determinada e a lutar por aquilo que acredito.

Agradeço, também, a todos os diretores que me deram oportunidade de realizar o meu estudo na escola que dirigem, assim como a todos os colegas que contribuíram para este trabalho, respondendo às entrevistas e aos inquéritos por questionário.

Não posso deixar de agradecer à Escola Superior de Educação João de Deus, na pessoa do seu diretor e funcionários, a possibilidade de aceder à biblioteca dessa instituição.

---

**“Se seu plano é para um ano, plante arroz.  
Se o seu plano é para daqui a dez anos, plante árvores.  
Mas se seu plano for para durar cem anos ou mais, eduque as  
crianças”**

(CONFÚCIO)

**Todavia “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as  
possibilidades para a sua produção ou a sua construção.  
Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao  
aprender”**

(PAULO FREIRE)

**Mas “é impossível progredir sem mudança, e aqueles que não  
mudarem suas mentes não podem mudar nada”**

(GEORGE BERNARD SHAW)

**Porque “a mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao  
tamanho original”**

(ALBERT EINSTEIN)

## RESUMO

A autoavaliação da escola, quando executada com rigor e com o intuito de promover uma cultura de avaliação sistemática, torna-se um dispositivo essencial para mobilizar a capacidade interna de mudança e de desenvolvimento organizacional. A valorização que lhe é atribuída pelos seus líderes despoleta o envolvimento dos demais membros da comunidade educativa nos processos de melhoria a implementar. Quando as escolas são aprendentes surgem novos papéis e padrões de relações entre os docentes, podendo ser reorganizados os contextos de trabalho, as estruturas organizativas, os modos de pensar e de realizar o ensino.

No contexto educativo português, desde há alguns anos, existem orientações legais para que as escolas sejam sujeitas a processos de avaliação organizacional, quer internos quer externos, mas a autoavaliação, ainda não é encarada pelos seus líderes, de topo e intermédios, como um procedimento essencial para desencadear ações conducentes a uma efetiva melhoria do funcionamento das organizações escolares.

Neste trabalho, intitulado “a liderança escolar como promotora de uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional”, foi realizada uma investigação através de um estudo de caso múltiplo em escolas de concelhos limítrofes de Lisboa utilizando uma metodologia qualitativa. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, inquéritos por questionário, documentos e notas de campo.

Os resultados do estudo revelaram que, nos agrupamentos estudados, ainda não está consolidada a cultura de autorregulação e melhoria através do processo de autoavaliação. Nos agrupamentos estudados verifica-se resistência à mudança, a pouca autonomia e preparação científica dos líderes intermédios, assim como a centralização das decisões na pessoa do diretor. Assim, fica comprometida a possibilidade da mudança e inovação, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, bem como do funcionamento organizacional.

Uma escola fechada sobre si própria, a centralização do poder de decisão na pessoa do líder de topo, a pouca autonomia, a burocratização dos processos e a massificação das medidas instituídas pelo poder central dificultam a implementação de medidas que, efetivamente, promova a melhoria do funcionamento organizacional, das práticas profissionais, dos processos de ensino aprendizagem e dos resultados escolares dos estudantes.

**Palavras-chave:** Liderança, tipos de liderança, cultura de avaliação, melhoria organizacional.

## Abstract

The school's self-assessment, when rigorously executed to promote a culture of systematic evaluation, becomes an essential device to mobilize internal capacity for change and organizational development. The appreciation given to it by its leaders triggers the involvement of other members of the educational community in the improvement processes to be implemented. When schools are learners, new roles and patterns of relationships between teachers emerge, and work contexts, organizational structures, ways of thinking and teaching can be reorganized.

In the Portuguese educational context, for some years, there are legal guidelines for schools to be subject to processes of organizational evaluation, both internal and external, but the self-assessment is not yet viewed by its top and intermediate leaders as an essential procedure to initiate actions which lead to an effective improvement of the functioning of school organizations.

In this work, entitled “school leadership as a promoter of a culture of evaluation and organizational improvement”, an investigation was carried out through a multiple case study in schools in the bordering counties of Lisbon, using a qualitative methodology. Data were collected through semi-structured interviews, questionnaire surveys, documents and field notes.

The results of the study revealed that, in the studied school groupings, the culture of self-regulation and improvement through the self-evaluation process is not yet consolidated. In the studied school groupings there is a resistance to change, little autonomy and a lack of scientific preparation of the intermediate leaders, as well as the centralization of decisions in the figure of the director. Thus, the possibility of change and innovation, the improvement of teaching-learning processes, as well as the organizational functioning is compromised.

A closed-in-itself school, the centralization of the decision-making power in the figure of the top leader, a poor autonomy, the bureaucratization of processes and the massification of measures instituted by the central power makes it difficult to implement measures which effectively promote the improvement of the organizational functioning, professional practice, teaching-learning processes and students' school achievement.

**Keywords:** Leadership, types of leadership, evaluation culture, organizational improvement.

## ÍNDICE GERAL

<b>Índice de quadros</b> -----	xvii
<b>Índice de figuras</b> -----	xix
<b>Introdução</b> -----	1
1. Atualidade e importância do tema -----	1
2. O estado da investigação -----	2
3. Os objetivos do estudo -----	4
4. Identificação do estudo -----	4
5. Organização do trabalho -----	6

## I.<sup>a</sup> PARTE – REVISÃO DE LITERATURA

<b>CAPÍTULO 1 –DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS</b> -----	8
1.1. O conceito e características das organizações -----	8
1.2. Teoria das organizações -----	17
1.2.1. Administração científica -----	19
1.2.2. Teoria clássica da administração -----	20
1.2.3. Teoria da burocracia -----	21
1.2.4. Teoria estruturalista -----	23
1.2.5. Teoria neoclássica -----	24
1.2.6. Teoria das relações humanas -----	25
1.2.7. Teoria comportamental -----	26
1.2.8. Teoria de sistemas -----	29
1.2.9. Teoria da contingência -----	30
1.3. Imagens organizacionais de Morgan -----	32
1.4. As metáforas de Handy -----	53
1.5. A sociedade das organizações e do conhecimento -----	56
1.5.1. A visão de Handy -----	57
1.5.2. Estilos de arquitetura social -----	59
1.5.3. As configurações estruturais de Mintzberg -----	62
1.6. A liderança organizacional -----	69
1.6.1. Tipos de liderança -----	70



1.6.2. Estratégias de uma liderança eficaz -----	82
1.6.3. Desafios impostos à liderança organizacional -----	99
1.6.4. Mitos da liderança -----	102
1.7. Pilares da mudança organizacional -----	103
1.8. O processo de tomada de decisão -----	106
1.9. Criação de uma cultura de sinceridade -----	109
 <b>CAPÍTULO 2 – ESPECIFICIDADE DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS --</b>	 112
2.1. A globalização e o sistema educativo nacional -----	112
2.2. As imagens da escola -----	117
2.2.1. A escola como uma empresa educativa -----	117
2.2.2. A escola como burocracia -----	118
2.2.3. A escola como democracia -----	119
2.2.4. A escola como Arena Política -----	120
2.2.5. A escola como Anarquia -----	120
2.2.6. A escola como Cultura -----	121
2.2.7. A escola como hipocrisia organizada -----	122
2.3. Princípios essenciais para tornar um sistema educativo mais eficaz -----	122
2.4. A escola como organização específica e complexa -----	130
2.5. Iniciativas de mudança e inovação nas organizações escolares -----	136
2.6. Melhoria escolar -----	141
2.6.1. A organização que aprende -----	143
2.6.2. Desenvolvimento organizacional -----	146
2.6.3. Aprendizagem organizacional -----	148
2.7. Melhoria da comunicação organizacional na escola -----	160
 <b>CAPÍTULO 3 – LIDERANÇA EDUCATIVA -----</b>	 167
3.1. O potencial de liderança -----	168
3.2. As características e virtudes dos líderes inspiradores e bem-sucedidos -----	169
3.3. A liderança partilhada -----	174
3.4. Melhoria da liderança escolar e do perfil do diretor -----	176
3.5. A sustentabilidade da liderança escolar -----	178
3.6. A liderança em comunidades de aprendizagem -----	180

3.7. Diferentes culturas de liderança <i>versus</i> lógicas de responsabilidade -----	182
3.8. Práticas e estilos de liderança nas escolas portuguesas -----	187
3.9. Relação entre a liderança e resultados escolares -----	191
 <b>CAPÍTULO 4 – AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS -----</b>	 192
4.1. O processo de autoavaliação das escolas -----	192
4.1.1. Autoavaliar as escolas – O que é? -----	193
4.1.2. Autoavaliar as escolas – O quê? -----	195
4.1.3. Autoavaliar as escolas – Para quê? -----	198
4.1.4. Autoavaliar as escolas – Como se faz? -----	201
4.1.5. Autoavaliar as escolas – Como se utiliza? -----	206
4.2. Efeitos da avaliação das escolas nas dinâmicas de autoavaliação da escola -----	207
4.3. O processo de avaliação externa das escolas -----	210
4.3.1. Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas -----	213
4.3.1.1. Contributo do referencial da avaliação externa para a criação de um modelo de autoavaliação -----	215
4.3.1.2. Convergências e tendências de ação da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação -----	215
4.3.1.3. Evolução do desempenho das escolas segundo o parecer da avaliação externa -----	216
4.3.1.4. Resultados da análise dos contraditórios de avaliação externa das escolas -----	216
4.3.1.5. A perspetiva dos líderes e restantes atores educativos acerca do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas -----	217
4.3.2. Efeitos e impactos da avaliação externa nas práticas das lideranças intermédias -----	220
 <b>CAPÍTULO 5 – ESCOLAS EFICAZES -----</b>	 222
5.1. As culturas de escola -----	222
5.1.1. O individualismo permissivo -----	222
5.1.1.1. A balcanização -----	223
5.1.2. Culturas colaborativas -----	224

5.1.3. Colegialidade artificial -----	226
5.1.4. O individualismo corrosivo -----	227
5.1.5. Comunidades de aprendizagem profissional -----	228
5.1.6. Seita de formação para o desempenho -----	232
5.2. As escolas como centros de investigação -----	233
5.3. Desafios à melhoria da ação educativa e das aprendizagens -----	236
5.4. Organizar a escola por equipas educativas -----	240
5.4.1. Uma experiência de implementação das equipas educativas -----	244
5.5. Caraterísticas das escolas eficazes -----	246
 <b>CAPÍTULO 6 – DA SUPERVISÃO ORGANIZACIONAL À SUPERVISÃO PEDAGÓGICA -----</b>	 <b>257</b>
6.1. A supervisão numa escola reflexiva -----	258
6.2. Colaboração e supervisão: dois conceitos essenciais para o desenvolvimento institucional e profissional -----	264
6.2.1. Construção e impacto de um observatório da qualidade numa escola TEIP -----	269
6.2.2. Um projeto de supervisão pedagógica como aprendizagem organizacional -----	271
6.3. Processos de melhoria centrados no ensino e na aprendizagem -----	274
6.3.1. Sucesso escolar e perfis organizacionais -----	280
6.4. Gestão pedagógica do currículo flexível – Lógicas e desafios -----	284
 <b>II.ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO</b>	
 <b>CAPÍTULO 7 – METODOLOGIA -----</b>	 <b>302</b>
7.1. Investigação qualitativa -----	302
7.2. O que se pretendia saber com esta investigação -----	305
7.3. Problema de investigação -----	306
7.4. Questões de investigação -----	307
7.5. Objetivos do estudo -----	308
7.6. Participantes no estudo -----	308
7.7. Instrumentos de recolha de dados -----	311

7.7.1. Análise documental -----	312
7.7.2. Entrevistas semiestruturadas -----	313
7.7.3. Inquéritos por questionário -----	316
7.7.4. Observação não participante -----	318
7.8. Critérios de análise de dados -----	321
7.9. Processos de triangulação -----	324
<b>CAPÍTULO 8 – CAMPO DE ESTUDO -----</b>	<b>328</b>
8.1. Caraterização do Agrupamento dos Eucaliptos -----	328
8.1.1. Contexto local -----	328
8.1.2. Contexto escolar -----	328
8.1.3. Caraterização da comunidade escolar -----	329
8.1.3.1. Alunos -----	329
8.1.3.2. Pessoal docente e não docente -----	330
8.1.4. Estruturas de Apoio Educativo -----	330
8.1.5. Clubes e Projetos -----	330
8.1.6. Parcerias e protocolos -----	332
8.1.7. Princípios orientadores do Projeto Educativo do Agrupamento -----	333
8.1.8. Objetivos estratégicos e operacionais do Projeto Educativo -----	333
8.1.9. Formação interna do Agrupamento -----	334
8.2. Caraterização do Agrupamento dos Plátanos -----	334
8.2.1. Contexto local -----	334
8.2.2. Contexto escolar -----	335
8.2.3. Caraterização da comunidade escolar -----	336
8.2.3.1. Alunos -----	336
8.2.3.2. Encarregados de Educação -----	336
8.2.3.3. Pessoal docente e não docente -----	336
8.2.4. Estruturas de Apoio Educativo -----	336
8.2.5. Projetos e iniciativas -----	338
8.2.6. Atividades de Enriquecimento Curricular -----	339
8.2.7. Protocolos e parcerias -----	340
8.2.8. Visão, missão e valores do Agrupamento -----	340
8.2.9. O Projeto de intervenção -----	340

8.3. Caraterização do Agrupamento das Acácias -----	342
8.3.1. Contexto local -----	342
8.3.2. Contexto escolar -----	343
8.3.3. Caraterização da comunidade escolar -----	343
8.3.3.1. Alunos -----	343
8.3.3.2. Pessoal docente -----	343
8.3.4. Oferta formativa -----	344
8.3.5. Estruturas de Apoio Educativo -----	344
8.3.6. Projetos -----	344
8.3.7. Parcerias -----	344
8.3.8. Princípios orientadores do Projeto Educativo do Agrupamento -----	345
8.3.9. Metas e objetivos estratégicos do Projeto Educativo -----	345
8.4. Caraterização do Agrupamento dos Sobreiros -----	346
8.4.1. Contexto local -----	346
8.4.2. Contexto escolar -----	347
8.4.3. Caraterização da comunidade escolar -----	347
8.4.3.1. Alunos -----	347
8.4.3.2. Encarregados de educação -----	348
8.4.3.3. Pessoal docente e não docente -----	348
8.4.4. Projetos -----	348
8.4.5. Parcerias -----	349
8.4.6. Princípios orientadores do Projeto Educativo do Agrupamento -----	349
8.4.7. Metas e objetivos estratégicos do Projeto Educativo -----	350
 <b>CAPÍTULO 9 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS. CONCLUSÕES</b>	 351
9.1. Análise das entrevistas -----	351
9.1.1. Categoria “Cultura de avaliação no agrupamento” -----	351
9.1.1.1. Subcategoria “papel do Diretor do Agrupamento” -----	351
9.1.1.2. Subcategoria “papel das lideranças intermédias” -----	356
9.1.1.3. Subcategoria “clima do Agrupamento” -----	364
9.1.1.4. Subcategoria “cultura do Agrupamento” -----	368
9.1.1.5. Subcategoria “dificuldades na criação de uma cultura de Agrupamento” -----	372

9.1.1.6. Subcategoria “estratégias para melhorar o clima de escola e a criação da cultura de Agrupamento” -----	374
9.1.1.7. Subcategoria “Modelos de autoavaliação” -----	375
9.1.1.8. Subcategoria “credibilidade” -----	384
9.1.1.9. Subcategoria “envolvimento dos atores da comunidade educativa” -----	387
9.1.1.10. Subcategoria “constrangimentos da autoavaliação organizacional” -----	393
9.1.2. Categoria “Implementação e monitorização da avaliação organizacional” --	394
9.1.2.1. Subcategoria “Utilidade da autoavaliação” -----	394
9.1.2.2. Subcategoria “Funções da avaliação externa” -----	399
9.1.2.3. Subcategoria “Constrangimentos da avaliação externa” -----	403
9.1.2.4. Subcategoria “Avaliação interna <i>versus</i> externa dos alunos” -----	406
9.1.2.5. Subcategoria “Autoavaliação como reflexão alargada e de incentivo à melhoria” -----	412
9.1.2.6. Subcategoria “Autoavaliação como melhoria da gestão da escola” -	416
9.1.2.7. Subcategoria “Monitorização das melhorias alinhadas com a avaliação externa” -----	419
9.1.3. Categoria “Fatores que promovem a aprendizagem organizacional” -----	424
9.1.3.1. Subcategoria “Equipas Educativas” -----	424
9.1.3.2. Subcategoria “Aprendizagem organizacional” -----	426
9.1.3.3. Subcategoria “Contributo da direção e gestão pedagógica para promover a aprendizagem organizacional” -----	427
9.1.3.4. Subcategoria “Formação das lideranças intermédias” -----	431
9.1.3.5. Subcategoria “Visão estratégica” -----	433
9.1.3.6. Subcategoria “Papel da comunicação” -----	435
9.1.3.7. Subcategoria “Papel do Conselho Geral” -----	437
9.1.4. Categoria “Melhoria Organizacional” -----	442
9.1.4.1. Subcategoria “Desafios que se colocam à direção” -----	442
9.1.4.2. Subcategoria “Desafios que se colocam às lideranças intermédias” -----	448
9.1.4.3. Subcategoria “Estratégias de melhoria” -----	453
9.1.4.4. Subcategoria “Constrangimentos no processo de melhoria e inovação” -----	458
9.1.4.5. Subcategoria “Práticas Pedagógicas” -----	467
9.1.4.6. Subcategoria “Inovação” -----	470

9.1.4.7. Subcategoria “Papel da liderança de topo” -----	472
9.1.4.8. Subcategoria “Mobilização das lideranças intermédias” -----	476
9.1.4.9. Subcategoria “Papel do amigo crítico” -----	482
9.1.5. Categoria “Contributo das lideranças intermédias para a melhoria da qualidade educativa” -----	483
9.1.5.1. Subcategoria “Medidas colocadas em prática pelo Diretor para melhorar a gestão da organização escolar” -----	484
9.1.5.2. Subcategoria “Desafios para a autonomia curricular” -----	488
9.1.5.3. Subcategoria “Constrangimentos na inovação e flexibilidade curricular” -----	492
9.1.5.4. Subcategoria “Mobilização das lideranças intermédias para a melhoria dos resultados escolares” -----	499
9.1.5.5. Subcategoria “Mobilização dos líderes intermédios para a melhoria das práticas profissionais” -----	502
9.1.5.6. Subcategoria “Desafios na mudança das práticas profissionais” ----	505
9.1.5.7. Subcategoria “Constrangimentos na mudança das práticas profissionais” -----	507
9.1.5.8. Subcategoria “Medidas para melhorar o desempenho das lideranças intermédias” -----	509
9.1.6. Categoria “Processos de melhoria do ensino-aprendizagem e dos resultados escolares” -----	514
9.1.6.1. Subcategoria “Delegação de competências para a melhoria organizacional e educativa” -----	514
9.1.6.2. Subcategoria “Dificuldades na delegação de competências” -----	518
9.1.6.3. Subcategoria “Implementação do projeto de supervisão pedagógica” -----	520
9.1.6.4. Subcategoria “Dificuldades na implementação do projeto de Supervisão Pedagógica” -----	525
9.1.6.5. Subcategoria “Contributo da Supervisão pedagógica para a melhoria das práticas profissionais” -----	529
9.1.6.6. Subcategoria “Medidas organizacionais para melhorar o processo de ensino-aprendizagem” -----	534
9.1.6.7. Subcategoria “Metas para melhorar os processos de ensino-	

aprendizagem” -----	541
9.1.6.8. Subcategoria “Estratégias implementadas para melhorar os processos de ensino-aprendizagem” -----	545
9.1.6.9. Subcategoria “Resultados escolares” -----	557
9.2. Análise dos inquéritos por questionário -----	563
9.2.1. Resposta à questão número um: “Género” -----	563
9.2.2. Resposta à questão número dois: “Idade” -----	563
9.2.3. Resposta à questão número três: “Habilitações académicas” -----	565
9.2.4. Resposta à questão número quatro: “Outras habilitações pedagógicas” -----	568
9.2.5. Resposta à questão número cinco: “Funções que desempenha na organização escolar” -----	570
9.2.6. Resposta à questão número seis: “Há quantos anos consecutivos desempenha esta função neste Agrupamento? (Inclua o atual).” -----	572
9.2.7. Resposta à questão número sete: “De seguida encontrará algumas afirmações sobre a sua participação no processo de decisão do Agrupamento. Assinale a resposta que melhor reflete a sua perceção sobre cada uma delas. Tenha presente que o mais importante é a sua sinceridade.” -----	573
9.2.8. Resposta à questão número oito: “Como tem acesso aos resultados da avaliação interna do Agrupamento? Qual?” -----	580
9.2.9. Resposta à questão número nove: “Como são partilhados e divulgados os resultados da avaliação externa do Agrupamento? Qual?” -----	580
9.2.10. Resposta à questão número dez: “Costuma ser convocado/a para participar na reflexão sobre os resultados da autoavaliação de Agrupamento?” ---	581
9.2.11. Resposta à questão número onze: “Qual a utilidade da avaliação interna? (Assinale na escala apresentada a opção que reflete a sua opinião).” -----	582
9.2.12. Resposta à questão número doze: “Considera que a autoavaliação do Agrupamento contribui para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares?” -----	584
9.2.13. Resposta à questão número treze: “A avaliação externa do Agrupamento contribui para a melhoria do funcionamento do Agrupamento? Porquê?” -----	587
9.2.14. Resposta à questão número catorze: “Como avalia o desempenho das lideranças intermédias (Coordenadores de diretores de turma, diretores de turma, coordenadores de projetos, coordenador da equipa de autoavaliação, ...) no	



Agrupamento como: (...). Explique porquê?” -----	592
9.2.1.5. Resposta à questão número quinze: “ Considera que a delegação de competências de decisão para as lideranças intermédias, por parte do diretor, contribui para a melhoria das práticas profissionais dos docentes e a melhoria dos resultados escolares?” -----	600
9.2.1.6. Resposta à questão número dezasseis: “Na sua opinião, para promover o sucesso escolar dos alunos o Agrupamento deve proporcionar: (Escolher apenas uma resposta por ser aquela que melhor reflete a sua opinião). Qual?” -----	603
9.2.1.7. Resposta à questão número dezassete: “No Agrupamento está a ser implementado um Projeto de Supervisão Pedagógica?” -----	607
9.2.1.8. Resposta à questão número 18: “Para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares, na sua opinião a monitorização e a divulgação dos resultados obtidos no Projeto de Supervisão Pedagógica é ...” ----	608
<b>DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES</b> -----	611
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> -----	641
<b>ANEXOS</b> -----	653
<b>ANEXO 1</b> – Requerimento do pedido de autorização de recolha de dados para a realização do trabalho de investigação -----	654
<b>ANEXO 2</b> – Guião de entrevista semiestruturada -----	655
<b>ANEXO 3</b> – Inquérito por questionário -----	656

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Conceito de organização -----	9
<b>Quadro 2</b> – Os enfoques das principais teorias administrativas -----	18
<b>Quadro 3</b> – As premissas e a tarefa dos gerentes da teoria X de McGregor -----	27
<b>Quadro 4</b> – As premissas e a tarefa dos gerentes da teoria Y de McGregor -----	28
<b>Quadro 5</b> – Estilos de arquitetura social -----	59
<b>Quadro 6</b> – Características-chave das escolas eficazes, segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1995) -----	246
<b>Quadro 7</b> – Quadro síntese das pessoas entrevistadas -----	316
<b>Quadro 8</b> – Categorização das entrevistas semiestruturadas -----	323
<b>Quadro 9</b> – Função desempenhada pelas lideranças intermédias -----	356
<b>Quadro 10</b> – O Clima educativo existente nos Agrupamentos de Escolas estudados --	364
<b>Quadro 11</b> – Modelo de autoavaliação do Agrupamento dos Eucaliptos -----	379
<b>Quadro 12</b> – Indicadores de credibilidade do processo de avaliação -----	384
<b>Quadro 13</b> – Envolvimento da comunidade educativa no processo de autoavaliação e de melhoria no Agrupamento das Acácias -----	387
<b>Quadro 14</b> – Envolvimento da comunidade educativa no processo de autoavaliação e de melhoria no Agrupamento dos Sobreiros -----	389
<b>Quadro 15</b> – Envolvimento da comunidade educativa no processo de autoavaliação e de melhoria no Agrupamento dos Eucaliptos -----	390
<b>Quadro 16</b> – Envolvimento da comunidade educativa no processo de autoavaliação e de melhoria no Agrupamento dos Plátanos -----	392
<b>Quadro 17</b> – Utilidade da autoavaliação organizacional -----	395
<b>Quadro 18</b> – Funções da Avaliação externa -----	401
<b>Quadro 19</b> – Reflexão alargada sobre a autoavaliação como forma de incentivo à melhoria -----	412
<b>Quadro 20</b> – Medidas adotadas para melhorar a gestão das organizações escolares ---	416
<b>Quadro 21</b> – Contributo da direção e dos órgãos de gestão pedagógica para promover a aprendizagem organizacional no Agrupamento das Acácias -----	427
<b>Quadro 22</b> – Papel do Conselho Geral -----	437
<b>Quadro 23</b> – Desafios que se colocam à liderança de topo no Agrupamento dos Sobreiros -----	443

<b>Quadro 24</b> – Desafios que se colocam à liderança de topo no Agrupamento dos Eucaliptos -----	444
<b>Quadro 25</b> – Desafios que se colocam à liderança de topo no Agrupamento dos Plátanos -----	445
<b>Quadro 26</b> – Desafios que se colocam às lideranças intermédias no Agrupamento dos Sobreiros -----	448
<b>Quadro 27</b> – Desafios que se colocam às lideranças intermédias no Agrupamento dos Eucaliptos -----	449
<b>Quadro 28</b> – Desafios que se colocam às lideranças intermédias no Agrupamento dos Plátanos -----	451
<b>Quadro 29</b> – Estratégias de melhoria no Agrupamento das Acácias -----	453
<b>Quadro 30</b> – Número de anos consecutivos que os inquiridos desempenham a mesma função -----	459
<b>Quadro 31</b> – Respostas do Agrupamento dos Sobreiros -----	572
<b>Quadro 32</b> – Respostas do Agrupamento dos Eucaliptos -----	573
<b>Quadro 33</b> – Respostas do Agrupamento das Acácias -----	575
<b>Quadro 34</b> – Respostas do Agrupamento dos Plátanos -----	576
<b>Quadro 35</b> – Forma de acesso aos resultados da avaliação interna do Agrupamento --	578
<b>Quadro 36</b> – Forma de divulgação dos resultados da Avaliação Externa do Agrupamento -----	580
<b>Quadro 37</b> – Participação dos entrevistados na reflexão sobre os resultados da Autoavaliação do Agrupamento -----	580
<b>Quadro 38</b> – Contribuição da avaliação externa para a melhoria do funcionamento do agrupamento -----	581
<b>Quadro 39</b> – Fundamentação das respostas dadas pelos inquiridos -----	587
<b>Quadro 40</b> – Explicação das opções tomadas pelos inquiridos sobre o desempenho das lideranças intermédias -----	587
<b>Quadro 41</b> – Registo das respostas assinaladas como “outra” opção para melhorar o sucesso escolar nos quatro Agrupamentos Escolares estudados -----	594
<b>Quadro 42</b> – Registo das respostas assinaladas como “outra” opção para melhorar o sucesso escolar nos quatro Agrupamentos Escolares estudados -----	606
<b>Quadro 43</b> – O que fazer para promover o sucesso escolar -----	607
<b>Quadro 44</b> – Implementação de um Projeto de Supervisão Pedagógica -----	608

<b>Quadro 45</b> – O que é o Projeto de Supervisão Pedagógica? -----	608
--	-----

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – A organização como um sistema aberto em interação com o ambiente em que está inserida -----	12
<b>Figura 2</b> – As cinco componentes básicas de uma organização -----	14
<b>Figura 3</b> – Modelos das necessidades humanas de Maslow -----	27
<b>Figura 4</b> – Tipos Naturais de Liderança -----	75
<b>Figura 5</b> – Curva Sigmóide -----	104
<b>Figura 6</b> – Modelo de gestão do processo de mudança -----	105
<b>Figura 7</b> – O processo de decisão -----	109
<b>Figura 8</b> – Elementos constituintes das organizações escolares -----	132
<b>Figura 9</b> – A roda da aprendizagem -----	143
<b>Figura 10</b> – A janela de Johari: Estilos interpessoais de comunicação -----	161
<b>Figura 11</b> – Género -----	563
<b>Figura 12</b> – Idade dos inquiridos do Agrupamento dos Eucaliptos -----	563
<b>Figura 13</b> – Idade dos inquiridos do Agrupamento dos Sobreiros -----	564
<b>Figura 14</b> – Idade dos inquiridos do Agrupamento dos Plátanos -----	564
<b>Figura 15</b> – <i>Idade dos inquiridos do Agrupamento das Acácias</i> -----	565
<b>Figura 16</b> – Habilitações académicas dos inquiridos do Agrupamento dos Eucaliptos -----	566
<b>Figura 17</b> – Habilitações académicas dos inquiridos do Agrupamento dos Sobreiros -----	566
<b>Figura 18</b> – Habilitações académicas dos inquiridos do Agrupamento dos Plátanos --	567
<b>Figura 19</b> – Habilitações académicas dos inquiridos do Agrupamento das Acácias----	567
<b>Figura 20</b> – Outras habilitações pedagógicas dos inquiridos do Agrupamento dos Eucaliptos -----	568
<b>Figura 21</b> – Outras habilitações pedagógicas dos inquiridos do Agrupamento dos Sobreiros -----	568
<b>Figura 22</b> – Outras habilitações pedagógicas dos inquiridos do Agrupamento dos Plátanos -----	569
<b>Figura 23</b> – Outras habilitações pedagógicas dos inquiridos do Agrupamento das Acácias -----	569
<b>Figura 24</b> – Funções desempenhadas pelos inquiridos no Agrupamento dos Eucaliptos -----	570

<b>Figura 25</b> – Funções desempenhadas pelos inquiridos no Agrupamento dos Sobreiros	571
<b>Figura 26</b> – Funções desempenhadas pelos inquiridos no Agrupamento dos Plátanos	571
<b>Figura 27</b> – Funções desempenhadas pelos inquiridos no Agrupamento das Acácias	572
<b>Figura 28</b> – Utilidade da avaliação interna no Agrupamento de Escolas dos Eucaliptos -----	582
<b>Figura 29</b> – Utilidade da avaliação interna no Agrupamento de Escolas dos Sobreiros	583
<b>Figura 30</b> – Utilidade da avaliação interna no Agrupamento de Escolas dos Plátanos	583
<b>Figura 31</b> – Utilidade da avaliação interna no Agrupamento de Escolas das Acácias	584
<b>Figura 32</b> – Contribuição da autoavaliação para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares no Agrupamento dos Eucaliptos -----	584
<b>Figura 33</b> – Contribuição da autoavaliação para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares no Agrupamento dos Sobreiros -----	585
<b>Figura 34</b> – Contribuição da autoavaliação para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares no Agrupamento dos Plátanos -----	586
<b>Figura 35</b> – Contribuição da autoavaliação para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares no Agrupamento das Acácias -----	586
<b>Figura 36</b> – Avaliação do desempenho das lideranças intermédias no Agrupamento dos Eucaliptos -----	592
<b>Figura 37</b> – Avaliação do desempenho das lideranças intermédias no Agrupamento dos Sobreiros -----	593
<b>Figura 38</b> – Avaliação do desempenho das lideranças intermédias no Agrupamento dos Plátanos -----	593
<b>Figura 39</b> – Avaliação do desempenho das lideranças intermédias no Agrupamento das Acácias -----	594
<b>Figura 40</b> – Importância da delegação de competências de decisão nas lideranças intermédias no Agrupamento dos Eucaliptos -----	601
<b>Figura 41</b> – Importância da delegação de competências de decisão nas lideranças intermédias no Agrupamento dos Sobreiros -----	601
<b>Figura 42</b> – Importância da delegação de competências de decisão nas lideranças intermédias no Agrupamento dos Plátanos -----	602
<b>Figura 43</b> – Importância da delegação de competências de decisão nas lideranças intermédias no Agrupamento das Acácias -----	603

<b>Figura 44</b> – O que deve ser feito no Agrupamento dos Eucaliptos para promover o sucesso escolar -----	604
<b>Figura 45</b> – O que deve ser feito no Agrupamento dos Sobreiros para promover o sucesso escolar -----	604
<b>Figura 46</b> – O que deve ser feito no Agrupamento dos Plátanos para promover o sucesso escolar -----	605
<b>Figura 47</b> – O que deve ser feito no Agrupamento dos Acácias para promover o sucesso escolar -----	605

# INTRODUÇÃO

## 1. A atualidade e importância do tema

Apesar da autoavaliação das organizações escolares ser um tema muito estudado e refletido nos últimos anos, mas os seus efeitos práticos no funcionamento organizacional nem sempre são suficientemente visíveis, isto porque, ainda, não se constitui como a principal forma de avaliação das suas potencialidades e debilidades. Com a implementação da reforma criada em 2017, a Autonomia e Flexibilidade Curricular, as organizações escolares são, inevitavelmente, desafiadas a questionarem-se sobre a forma como se organizam e se mobilizam para melhorar a qualidade educativa.

Os processos de avaliação interna e externa do desempenho organizacional da escola continuam a ser os principais impulsionadores dos processos de mudança, melhoria e inovação. A recolha de informação sistemática e sustentável permite a tomada de decisão numa lógica de garantir a melhoria da escola, a qualidade da educação, assim como a credibilidade do desempenho das organizações escolares.

Embora se torne difícil às organizações escolares, dar resposta atempada e de qualidade aos desafios com os quais se veem confrontadas, esta tarefa ficará facilitada caso se reforce o poder das lideranças estratégicas, desde que estas sejam capazes de antecipar o futuro, exercer influência, orientar a sua ação para a aprendizagem e as necessidades da comunidade educativa. Uma agenda orientada para a melhoria e inovação vincula os responsáveis para a promoção da aprendizagem dos alunos e da melhoria dos resultados da organização escolar.

Em Portugal, o debate e a investigação que interliga a liderança à prática de autoavaliação das escolas está muito longe de ser devidamente estudada. Apesar da abundante produção científica e técnica, tanto no campo das teorias e dos modelos de liderança, da autoavaliação e do aperfeiçoamento organizacional, escasseiam análises como a liderança partilhada das organizações escolares poderão promover uma cultura colaborativa e de aprendizagem coletiva sobre a gestão e monitorização dos processos de avaliação interna das escolas facilitando a melhoria das práticas educativas e, consequentemente, o sucesso escolar.

É fundamental trazer para o centro do debate o papel das lideranças intermédias na organização escolar para potenciar a cultura de autoavaliação e da melhoria do desempenho organizacional. Como a melhoria escolar não pode ser imposta ou prescrita, por resultar do compromisso, iniciativa e criação de condições de implementação, os líderes intermédios assumem um papel muito importante no interior da organização por funcionarem como “elo de ligação” entre os líderes de topo e os colegas. A chave para a melhoria, inovação e eficácia

reside na liderança partilhada, no trabalho conjunto, na formação profissional, na melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares.

O desafio que se impõe à escola atual, que está inserida numa sociedade do conhecimento e da tecnologia, será impulsionar a criatividade e o engenho a todos os seus membros. Pretende-se que os atores educativos sejam estimulados para criarem possibilidades de aprender e de trabalhar de forma flexível, colaborativa e estimulante.

Hoje, o foco do desenvolvimento organizacional é a organização dos currículos, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, a avaliação e a organização do trabalho docente.

## **2. O estado da investigação**

Na perspetiva de Salom (2015), a liderança partilhada, ressonante e transformacional é a adequada para fazer frente aos desafios que lhes são impostos. Isto porque, cabe ao líder transformacional ajudar a potenciar, nas organizações escolares, um clima e cultura propícia para a implementação do trabalho colaborativo e de processos de supervisão pedagógica, assim como na melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares. A autora reconhece que a chave para a melhoria, inovação e eficácia reside no desenvolvimento e aprendizagem organizacional, no estabelecimento da liderança partilhada, uma vez que assume um papel muito importante na instituição dos processos de melhoria, no envolvimento no trabalho, no reconhecimento das potencialidades da formação de equipas educativas e na formação em contexto da ação educativa.

Salom (2015), no estudo “melhorar a liderança escolar do ponto de vista do professorado”, teve como foco do seu estudo saber quais as perceções dos professores sobre o perfil de liderança do diretor das organizações escolares espanholas para enfrentarem os desafios educativos.

Nos estudos de Almeida, “construção e impacto de um observatório de qualidade numa escola TEIP – o seu papel na formação de um novo agrupamento e a articulação com a consultoria” (2015) e “um projeto de supervisão organizacional num agrupamento de escolas TEIP” (2016), o autor, no primeiro caso, dá a sua perspetiva sobre a consultadoria externa para ajudar o planeamento, a supervisão e a avaliação organizacional; e, no segundo, dá-nos conta de uma experiência de supervisão pedagógica e dos desafios da supervisão organizacional num agrupamento de escolas TEIP.

Conjugando as conclusões dos estudos visados anteriormente com aqueles que a seguir se apresentam, estes contribuirão para alargar a visão do investigador sobre o tema que estava



a investigar. Assim, foi importante conhecer o estudo empírico de Lima (2008), “em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo”, pois o autor procura saber se as escolas fazem ou não a diferença no desempenho e desenvolvimento dos estudantes. Para o autor, as escolas eficazes são organizações aprendentes, uma vez que os docentes e os responsáveis diretivos estão continuamente a aprender, procuram manter-se atualizados e a aprofundar os seus conhecimentos e competências. A aprendizagem ocorre na própria escola e abrange toda a instituição, porque se focaliza nas necessidades dos docentes ao nível do trabalho na sala de aula.

Igualmente importante foi o autor ter tido acesso ao estudo de Esteves, Formosinho & Machado (2016), “da avaliação à interpretação: uma experiência de implementação das equipas educativas” que relata a produção da cultura própria de uma organização escolar com uma identidade muito singular e própria. A aplicação de experiências inovadoras, como a descrita neste estudo, pode mudar a forma de reorganizar a estruturas educativas, o papel que cada uma desempenha e é fundamental para perceber se os resultados obtidos são, de facto, os que seriam os esperados.

Para o autor foi igualmente importante ter tido acesso ao estudo de Quintas e Gonçalves (2013), “práticas e estilos de liderança”, para perceber como as escolas implementam o desenvolvimento organizacional; ao estudo de Machado (2014), “lideranças curriculares intermédias em contexto de avaliação externa das escolas em Portugal”, para perceber se as práticas de avaliação externa e interna e a disseminação da informação recolhida nos vários órgãos dos Agrupamentos de Escolas operaram ou não impactos/mudanças e efeito ou resultados nas práticas curriculares das lideranças intermédias.

Com a leitura do estudo de Correia (2015), “a avaliação das escolas: efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola”, o autor procurou ficar a saber quais os fatores que, atualmente potenciam ou dificultam a cultura de avaliação organizacional e que possibilitam ou não o desenvolvimento organizacional, assim como a melhoria continuada da qualidade dos processos educativos.

Não deixou de ser importante para o autor conhecer o estudo que havia sido realizado sobre o “impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior”, por ser o primeiro estudo de âmbito nacional de natureza meta-avaliativa que incide na produção de conhecimento sistematizado sobre a avaliação externa de escolas (AEE), mediante a análise teórica de modelos e o estudo empírico do impacto e efeitos nas escolas e comunidade.

A diversidade de perspetivas encontradas, de métodos tão diversos envolvidos na recolha dos dados e das conclusões apuradas em cada um dos estudos, constituíram-se pontos de partida

para o *design* do nosso estudo e para a sua implementação no terreno. Foi fundamental saber o que já havia sido feito no domínio do nosso estudo, para fazermos as escolhas que nos pareceram ser as mais convenientes para envolver os nossos informantes chave e para termos acesso a informação relevante sobre o tema estudado.

### **3. Os objetivos do estudo**

A avaliação organizacional realizada pela própria instituição não é um processo novo, mas a investigação aponta para o facto de esta não estar a cumprir os objetivos para os quais foi pensada. Interessa, portanto, saber de que forma a liderança pode ser a promotora de uma cultura de avaliação e de melhoria do funcionamento organizacional. Assim, com este estudo pretende-se: (i) Compreender como é que os diretores dos Agrupamentos de Escolas promovem uma cultura de avaliação e melhoria organizacional; (ii) Perceber como é que as lideranças intermédias dos Agrupamentos de Escolas desencadeiam mecanismos de cultura de avaliação e de melhoria organizacional; (iii) Compreender como é que os atores da comunidade educativa (pais/encarregados de educação, autarquia, professores, funcionários...) olham para a cultura da avaliação organizacional da escola; (iv) Perceber que estratégias os Agrupamentos de Escolas implementam para melhorar os processos de ensino-aprendizagem e dos resultados dos alunos; (v) Analisar a forma como os Agrupamentos de Escolas avaliam e monitorizam a avaliação interna; (vi) Identificar fatores que promovem a aprendizagem organizacional de forma a torná-los mais eficazes ao longo do tempo.

### **4. Identificação do estudo**

Para investigar a complexidade existente numa organização escolar resultante da diversidade de relações e variáveis que nela se encontram, optou-se pela realização de uma investigação de natureza qualitativa. No quadro da investigação qualitativa optámos pela realização de um estudo de caso múltiplo, dado que o problema de investigação que orientou o trabalho foi: de que forma a liderança de topo e as lideranças intermédias de uma escola promovem uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional, nomeadamente nos processos e nos resultados educativos?

O nosso posicionamento passava por compreender e interpretar a realidade a partir das perceções e significados dos nossos informantes-chave relativamente às suas experiências, sem ser nosso objetivo fazer qualquer generalização para outros contextos escolares.

Para alcançar o nosso objetivo, passámos largos períodos de tempo em quatro Agrupamentos de Escolas, com perspectivas bem diversas resultantes dos dados recolhidos em cada um deles, tendo em consideração os objetivos e as finalidades definidas para o estudo. A multiplicação dos contextos em estudo, segundo Afonso (2014), “destina-se a assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (p.76) e “são marcados pela complexidade das situações estudadas e pelo pluralismo das abordagens” (p.76).

A seleção dos “casos” obedeceu a alguns critérios, tais como: escolha de dois Agrupamentos de Escolas pequenos e dois grandes, o distanciamento do investigador com o objeto de estudo, a pertinência, a qualidade e a quantidade de informação a obter. Como se tratava de um estudo em profundidade, tendo em conta o nosso tempo e a necessidade de efetuarmos várias deslocações às organizações escolares, optámos por selecionar algumas relativamente próximas à zona de residência para facilitar o trabalho de campo.

Foram, também, definidas várias questões de investigação: (i) Como é que os diretores dos Agrupamentos de Escolas promovem uma cultura de avaliação e melhoria organizacional? (ii) Em que medida a liderança de topo potencia a ação das lideranças intermédias? (iii) Em que medida é que as lideranças intermédias dos Agrupamentos de Escolas promovem mecanismos de cultura e avaliação organizacional? (iv) Como é que os atores da comunidade educativa (pais/encarregados de educação, autarquia, professores, funcionários...) percecionam a cultura de avaliação organizacional da escola? (v) Que estratégias são implementadas pelos Agrupamentos de Escolas para melhorar os processos de ensino-aprendizagem e os resultados dos alunos? (vi) Como é que os Agrupamentos de Escolas avaliam e monitorizam a avaliação interna? (vii) Que fatores promovem a eficácia organizacional dos Agrupamentos de Escolas?

Como instrumentos de recolha de dados elegemos a análise documental (Projeto Educativo, Relatório de autoavaliação; Plano do diretor; Planos de Melhoria; Plano Plurianual de Melhoria; Relatórios da IGEC), a entrevista semiestruturada (a líderes de topo e vários líderes intermédios escolhidos à priori), o inquérito por questionário (a elementos do Conselho Geral, assim como a diretores de turma e a docentes sem cargo atribuído escolhidos de forma aleatória) e o registo de notas de campo.

Numa primeira fase, realizámos a recolha de dados em testemunhos escritos constantes em documentos oficiais relativos a cada Agrupamento de Escolas estudado, de forma a armazená-los para posterior consulta e/ou tratamento.

Na segunda fase, realizámos as entrevistas semiestruturadas, que haviam sido planificadas e validadas antecipadamente, por forma a recolhermos dados consistentes para

esclarecer ideias, reorganizar e aprofundar as questões de investigação. Após a transcrição das entrevistas e concedida a respetiva autorização pelos entrevistados, os dados recolhidos foram analisados. Recorremos à análise de conteúdo e à construção de categorias para definirmos o propósito da pesquisa e para dar sentido à informação obtida. Ao mesmo tempo, realizámos o registo de algumas notas de campo.

Por último, fizemos a aplicação dos inquéritos por questionário, que foram construídos e validados antecipadamente. Os dados apurados foram tratados, realizando-se a análise de conteúdo das perguntas abertas e o tratamento estatístico daquelas que tinham uma resposta fechada.

Por fim, o material empírico coligido destas diversas fontes foram, progressivamente, transformados em elementos de um novo texto que culminou com a redação do relatório final desta tese.

## **5. Organização do trabalho**

O relatório final da tese está dividido em duas partes: a primeira diz respeito à revisão de literatura (os primeiros seis capítulos) e a segunda, ao estudo empírico (os três últimos capítulos).

No capítulo um – Dinâmicas organizacionais – explicitámos o conceito de organização e das suas características; fizemos a alusão às teorias das organizações, às imagens de Morgan e às metáforas de Handy; aprofundou-se o conceito de sociedade das organizações e do conhecimento, de liderança e dos pilares da mudança organizacional, do processo de tomada de decisão e da criação de uma cultura de sinceridade.

No capítulo dois – Especificidade das organizações educativas – procedemos à pesquisa sobre a globalização e do sistema educativo nacional; fizemos alusão às imagens da escola e aos princípios essenciais para tornar um sistema educativo mais eficaz; explicitámos o conceito de escola como organização específica e complexa, abordámos as iniciativas de mudança, inovação e melhoria escolar, assim como as diligências a adotar para melhorar a comunicação que se estabelece no interior da instituição.

No capítulo três – Liderança educativa – abordámos o potencial de liderança; as características e virtudes dos líderes bem-sucedidos; a importância da liderança partilhada na organização escolar e o perfil do diretor; a sustentabilidade e a liderança em comunidades de aprendizagem; as diferentes culturas e de estilos de liderança nas escolas portuguesas; assim como a relação entre liderança e os resultados escolares.

No capítulo quatro – Autoavaliação e avaliação externa das escolas – pesquisámos o processo de autoavaliação das escolas, para que serve e como se utiliza; foi feita referência ao processo de avaliação externa, aos seus impactos e efeitos nas escolas e nas práticas de liderança intermédia.

No capítulo cinco – Escolas eficazes – procedemos à pesquisa da cultura de escola, à eficácia e aos desafios inerentes à melhoria da ação educativa e das aprendizagens; às escolas como centros de investigação e a organização de equipas educativas.

No capítulo seis – Da supervisão organizacional à supervisão pedagógica – sistematizámos a noção de supervisão numa escola reflexiva; foram abordados temas como: a colaboração e a supervisão, os processos de melhoria centrados no ensino e na aprendizagem, assim como na gestão pedagógica do currículo flexível.

No capítulo sete – Metodologia – desenvolvemos o processo de investigação qualitativa; o que se pretende saber, o problema e as questões de investigação; os objetivos do estudo, os participantes e os instrumentos de recolha de dados. Explicitámos os critérios de análise e de triangulação de dados.

No capítulo oito – Campo de estudo – realizámos a caracterização pormenorizada dos Agrupamentos Escolares estudados, nomeadamente: o contexto local e escolar; a caracterização da comunidade escolar; a apresentação das Estruturas de Apoio Educativo, dos Clubes e Projetos; parcerias; princípios orientadores do Projeto Educativo; metas e objetivos estratégicos do Projeto Educativo.

No capítulo nove – Apresentação e análise de dados – procedemos à apresentação da análise das entrevistas semiestruturadas de acordo com as categorias e subcategorias definidas *a-priori* e *a posteriori*, assim como dos dados oriundos dos inquéritos por questionário.

No final foi apresentada a discussão dos resultados e as conclusões retiradas neste estudo de caso múltiplo.

Nas referências bibliográficas mencionámos todos os autores e respetivas obras ou legislação analisada e referida neste trabalho de investigação.

---

# I.<sup>a</sup> PARTE – REVISÃO DE LITERATURA

## CAPÍTULO 1 – DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS

### 1.1. O conceito e características das organizações

As organizações fazem parte da vida das pessoas das sociedades contemporâneas.

Dos objetivos que o Homem persegue, sejam eles educacionais, religiosos, económicos, políticos ou sociais, grande parte das atividades que se realizam acontecem num determinado contexto organizacional e é mediante a cooperação e a conjugação de esforços que é possível, ou pelo menos mais fácil, atingi-los (Chiavenato, 1983). A criação de uma estrutura organizacional formal determinou a existência de diferentes organizações com formas distintas de gestão, tanto mais que a missão de cada uma delas define a estratégia posta em prática e a estratégia define estruturas distintas. No entanto, as maiores diferenças que existem entre as diversas organizações residem, principalmente, na aplicação dessas estratégias e não nos princípios, tanto mais que não ocorrem grandes divergências nas tarefas e nos desafios (Drucker, 2008).

O conceito de organização é de difícil definição por existir uma multiplicidade de modelos teóricos que se têm desenvolvido em seu redor, dando origem a diversas perspetivas, que constituem diferentes pontos de vista, sobre a mesma realidade, tudo dependendo do nível de análise onde se situa o investigador. Pela multiplicidade de modelos teóricos e pela natureza complexa das organizações (Chambel & Curral, 2008), quando o nível de análise da sua noção se situa a um nível micro, o importante é compreender como os indivíduos reagem num determinado contexto, nomeadamente como se podem ter participantes motivados e líderes eficazes. Se os níveis de análise se situam a nível macro, a principal preocupação são as características gerais da organização, por exemplo o seu formato estrutural ou as suas relações com o meio envolvente externo (Jackson & Morgan, 1982). Outro aspeto diferenciador da construção do conceito de organização diz respeito aos diferentes pontos de vista do investigador e é a disciplina que determina o nível de análise em que se situa o estudo da organização. Por exemplo, quando se tenta explicar o comportamento dos indivíduos e dos grupos em determinado contexto, o estudo situa-se no nível *micro*. Se a organização é tida como um todo é o objeto de análise, o estudo situa-se num nível *macro* (Chambel & Curral, 2008).

Uma segunda dificuldade de definir o conceito de organização, segundo Chambel e Curral (2008), reside no facto deste conceito agregar uma série de entidades sociais e por estas

possuírem vários aspetos diferenciadores, tais como: o tamanho, o produto ou serviço prestado, o formato e os recursos privilegiados. Para Drucker (2008), a estrutura organizacional depende da natureza da sua função e é capaz de se adaptar à missão determinada pelas condições conjunturais em que vivem. Cada organização possui distintos pontos fortes, diferentes limitações e aplicações específicas.

Quadro 1 – Conceitos de organização

Diferentes conceitos de organização
"Unidades sociais (ou grupamentos humanos) deliberadamente construídas e reconstruídas para a consecução de objetivos específicos" (Etzioni, 1964, p. 3).
"Organização é um conjunto de atividades coordenadas, envolvendo uma multiplicidade de pessoas que, conjugando esforços procuram cumprir objectivos assumidos e convergentes numa lógica de sistema aberto" (Barnard, 1970, citado por Almeida, 2012, p.75).
"Organização é uma coordenação de diferentes atividades de contribuintes individuais com a finalidade de efetuar transações planeadas com o ambiente" (Lawrence & Lorsch, 1986, citados por Almeida, 2012, p.75).
"As organizações são fenómenos complexos paradoxais que podem ser compreendidos de muitas maneiras diferentes" (Morgan, 1996, p.17)
"As organizações são instrumentos sociais por meio dos quais muitas pessoas combinam os seus esforços e trabalham juntas para atingir propósitos que isoladamente jamais poderiam alcançar. (...) São um sistema cooperativo racional (...) para produzir resultados ampliados e expandidos" (Chiavenato, 2004, p.20).
"Organização é uma unidade social conscientemente coordenada, composta de duas ou mais pessoas, que funciona de maneira relativamente contínua, com o intuito de atingir um objetivo comum" (Robbins, 2002, p.2).
"Uma Organização é um grupo humano, composto por especialistas que trabalham numa tarefa comum. (...) Enquanto criação humana (...) especializada, define-se pelas suas tarefas" (Drucker, 2015, p.62)
"Organizações são instituições sociais e a ação desenvolvida por membros é dirigida por objetivos. São projetadas como sistemas de atividades e autoridade, deliberadamente estruturados e coordenados, elas atuam de maneira interativa com o meio ambiente que as cerca (Moraes, 2004, p.91).

As organizações são consideradas instrumentos vitais para a sociedade e são vistas como uma alavanca para o desenvolvimento económico e social, por concretizarem e impulsionarem a inovação, o progresso, o crescimento das nações e a qualidade de vida das populações. Todas as organizações perseguem determinadas metas e objetivos que podem ser alcançados de forma eficiente e eficaz, se forem realizados esforços coletivos para promover o sucesso organizacional. As pessoas são encaradas como recursos humanos necessários para proporcionarem sucesso e prosperidade às organizações, caso disponham de recursos físicos e materiais (tecnologias, matérias-primas, equipamentos físicos, instalações, dinheiro) que são

operados e processados por meio do seu trabalho. Os recursos humanos e materiais são indispensáveis para a produção de bens e serviços, assim como para o sucesso organizacional (Chiavenato, 2004).

Na perspectiva de Chiavenato (2004) e de Drucker (2008), a organização constitui um sistema social, cooperativo e racional composta por pessoas que se encontram em contínua e incessante interação, por meio do qual as pessoas para se tornarem produtivas devem atuar juntas, combinando esforços através de uma criteriosa divisão do trabalho, para atingirem propósitos comuns. Os esforços individuais e de grupo, quando conjugados e integrados, tendem a produzir resultados ampliados e expandidos na obtenção de propósitos comuns impulsionadores da inovação, do progresso e da obtenção do sucesso organizacional (Chiavenato, 2004). Dentro de uma organização, as pessoas desempenham diferentes papéis sociais (líderes e subordinados) e cada indivíduo contribui com as suas diferenças pessoais, conhecimentos, competências e prioridades, tendo como finalidade efetuar as transações planeadas com o ambiente (Chiavenato, 2004, & Gibson, Ivancevich, Donnelley, Konopaske, 2006). Esta hierarquia é essencial nas organizações, tanto mais que deve existir alguém que tem o poder de tomar as decisões finais – o gestor de topo – e os outros que lhe obedecem. É necessária a coabitação de várias estruturas organizacionais comandadas por um prestador de serviços que tem o cargo de chefia e, ao mesmo tempo, é um parceiro. Os indivíduos devem ser capazes de trabalhar ao mesmo tempo em diferentes estruturas organizacionais, tanto em tarefas onde trabalham em equipa e noutras tarefas laboram numa estrutura de comando e controlo (Drucker, 2008).

Na sociedade moderna, a criação de organizações especializadas tem como finalidade perseguir certas metas e objetivos, que só podem ser alcançados de modo mais eficiente e eficaz pela ação conjunta dos indivíduos. As organizações funcionam como sistemas abertos, por estarem em contínua interação com o seu meio externo e com o qual fazem trocas e permutas.

As organizações contemporâneas não são estáticas, nem inertes e possuem vida própria – nascem, crescem, vivem e morrem. São consideradas como “organismos vivos” e inteligentes que se ajustam e adaptam contínua e incessantemente ao contexto ambiental em que se localizam. As pessoas que nela trabalham e cooperam tornam-nas “inteligentes” por lhes darem vida, alma e vigor (Chiavenato, 2004). Apesar das organizações serem encaradas como uma invenção mais complexa e sofisticada do ser humano, não são elas que são inteligentes, mas sim as pessoas que nela trabalham e cooperam para alcançarem os objetivos que sozinhas jamais conseguiriam conquistar. Enfim, a essência das organizações está nas pessoas que nelas trabalham (Chiavenato, 2004).



As organizações, de acordo com Chambel e Curral (2008), caracterizam-se por um conjunto de regras formais que levam os indivíduos a assumir determinados comportamentos não determinados, mas que influenciam o funcionamento de qualquer organização. As relações interpessoais desenvolvem-se entre pessoas que têm interações comuns, partilham um conjunto de interesses, normas e valores. Numa organização, também se desenvolvem grupos de natureza informal que possuem canais de informação, de tomada de decisão e de autoridade que podem influenciar o seu funcionamento. Qualquer organização possui objetivos específicos que são assumidos pelos seus participantes. Os esforços e competências destes indivíduos irão contribuir para a consecução dos objetivos da organização a que pertencem.

As pessoas, dentro de uma organização, são organizadas por equipas de pessoas que possuem um propósito e objetivo comum. Cada equipa deve conter todas as diferentes aptidões técnicas requeridas para realizar uma tarefa estabelecida ou resolver um problema. As equipas têm vida própria e criam a sua própria identidade. No início, os indivíduos que constituem uma equipa tentam fazer-se valer para desafiar a forma ou os objetivos originais da equipa (época tempestuosa). Depois, vem uma época de fixação de regras e aí a equipa começa a dar atenção a uma forma diferente de trabalhar, tendo em consideração o contributo de todos os seus elementos. A época de maturidade plena é quando a equipa consegue realmente produzir resultados (Handy, 2007).

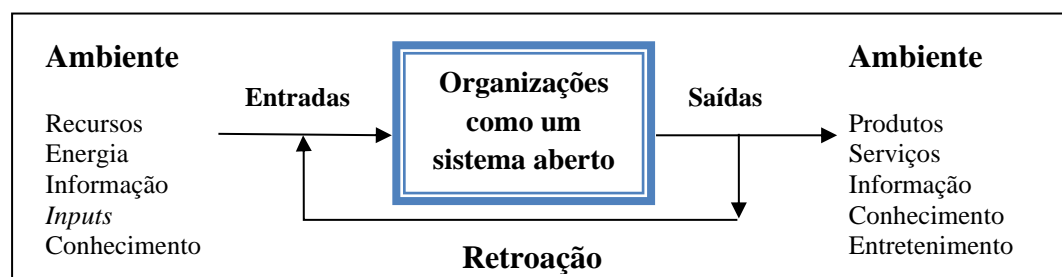
As equipas necessitam de tempo para criar a confiança e de tempo para que os seus elementos “cresçam” juntos de forma a desenvolverem um trabalho colaborativo eficiente. No entanto, pode correr-se o risco das equipas muito unidas tornarem-se fechadas, não aceitando opiniões e sugestões exteriores. Neste caso, a equipa cria uma falsa sensação de confiança, tornando-se segura de que os seus êxitos anteriores a tornam quase invencível e não permite que nada perturbe a harmonia do grupo. Quando as mesmas pessoas são mantidas num cargo demasiados anos, as equipas tornam-se fechadas. O remédio será a equipa respirar um clima de averiguação e de debate, recorrendo a pessoas externas à organização que desempenhem o papel de instrutores críticos que contribuem para a abertura de novas mentalidades e horizontes (Handy, 2007).

O grupo humano especializado que compõe a organização tem como objetivo expresso ser eficaz, mas só será possível se estiver concentrado na tarefa. A função da organização é tornar os conhecimentos produtivos e especializados. Os especialistas do conhecimento só são eficazes quando estão abertos ao universo do conhecimento, porque a sociedade coloca no centro desse conhecimento a pessoa instruída, por ser ela quem define a capacidade de desempenho de uma sociedade e ser, também, quem personifica os seus valores, crenças e

compromissos. A pessoa instruída deve ser capaz de utilizar o seu conhecimento para enfrentar o presente, moldar o futuro e estar preparada para viver num mundo global sem descurar as suas raízes locais e a sua própria cultura. Qualquer pessoa instruída terá de trabalhar, simultaneamente na cultura do intelectual (centrada nas palavras e ideias) e na do gestor (focalizada nas pessoas e no trabalho). As organizações permitem a construção do conhecimento especializado e o gestor vê o conhecimento como um meio de atingir um fim do desempenho organizacional. O equilíbrio entre estas duas culturas permite o surgimento da criatividade e da ordem, da plenitude e missão (Drucker, 2015).

A organização é, portanto, uma ferramenta especializada numa determinada tarefa, composta por especialistas em áreas de conhecimento restritas, com uma missão clara e com objetivos definidos. Cada especialista imporá os seus próprios valores à organização. Para manter a organização unida é necessário haver uma missão comum, clara e convergente. Qualquer organização existe para produzir resultados no exterior e a contribuição individual de cada pessoa é absorvida pela tarefa comum e desaparece nela. Os resultados da organização devem ser definidos de modo claro, sem ambiguidades e, sempre que possível, de forma mensurável, para que a organização possa avaliar o seu próprio desempenho (Drucker, 2015). Por outro lado, as organizações têm de atrair as pessoas qualificadas, com conhecimentos e dedicadas. Devem, também, mantê-las, reconhecê-las, motivá-las, servi-las e satisfazê-las.

Existe um responsável pela missão, pelo espírito, desempenho e resultados da organização. Este dirigente deve focalizar a organização na sua missão, no desenho da estratégia a cumprir e na definição dos resultados que se pretendem alcançar, pois ambiciona-se que esta seja autónoma e não usada como instrumento para realizar a política governamental (Drucker, 2015).



Fonte: Adaptado de Chiavenato (2004, p.34)

*Figura 1 – A organização como um sistema aberto em interação com o ambiente em que está inserida*

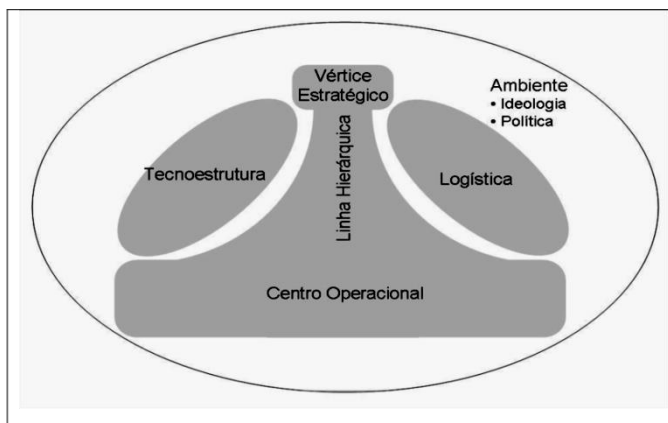
Qualquer organização atua num determinado ambiente e cuja existência e sobrevivência depende da forma como ela se relaciona com esse meio. Verifica-se um intercâmbio constante de recursos, energia e informação com o meio ambiente, do qual recebe *inputs* necessários à

sua sobrevivência e às suas operações e no qual coloca os resultados das suas operações (*outputs*) na forma de produtos ou serviços (Chiavenato, 2004).

Por serem sistemas abertos verifica-se uma interação constante da organização com o ambiente por meio de uma diversidade de entradas e saídas que nem sempre são conhecidas ou obedecem às relações diretas de causa e efeito. As organizações, por serem sistemas abertos, apresentam as seguintes características; segundo Chiavenato (2004):

- Fluxo de importação-exportação entre a organização e o ambiente – a organização importa continuamente do ambiente os recursos, materiais e energia para abastecer as suas operações. Exportam continuamente para o ambiente os produtos ou serviços que produz.
- Homeostasia – um sistema aberto para se manter em equilíbrio dinâmico interno necessita de manter uma constância interna entre o intercâmbio de energia importada do ambiente e a exportada de forma a assegurar a sua estabilidade e sobrevivência. Assim, fica garantida a estabilidade do sistema e a sua eficiência interna, acautelando o equilíbrio dinâmico da organização quando ocorrem variações no ambiente.
- Adaptabilidade – é a mudança, a rutura e a inovação da organização interna do sistema para que ele se possa ajustar internamente às alterações do meio externo e volte a conseguir um novo e diferente estado de equilíbrio. Para ajustar o sistema a determinados padrões de funcionamento ou corrigir possíveis desvios a retroação ou *feedback* permite que a saída de um sistema influencie positiva ou negativamente a sua entrada.
- Morfogénese – o sistema aberto tem a capacidade de modificar continuamente a sua constituição e estrutura para melhorar o alcance dos seus objetivos.
- Entropia negativa – é um processo que conduz as organizações à exaustão, à desorganização, à desintegração e, por fim, à morte. Os sistemas abertos para sobreviverem e manterem a sua estrutura organizacional importam maiores quantidades de energia (*inputs*) do que devolvem ao ambiente como produto ou serviço (*output*). Parte da energia importada pelo sistema é investida no seu funcionamento interno e a outra é consumida para compensar a perda de energia entre a entrada e a saída.
- Sinergia – representa o esforço simultâneo das várias partes ou subsistemas da organização em benefício da mesma função.
- Entropia – perdas ocorridas no sistema resultantes do esforço menos positivo das várias partes ou subsistemas ( pp.35-36).

As organizações complexas, para Mintzberg (2010), possuem uma estrutura formada por cinco componentes básicas, como se ilustra na figura 2. O centro operacional compreende todos os membros da organização responsáveis pela execução do trabalho básico que está diretamente relacionado com a produção. Assim, pode ser considerado o centro nevrálgico da organização, por ser a parte crucial que produz os resultados essenciais e responsáveis pela sua sobrevivência.



Fonte: Mintzberg (retirada de [https://www.researchgate.net/figure/271825942\\_fig1\\_Figura-1-Modelo-de-Estrutura-Organizacional-segundo-Mintzberg-1999](https://www.researchgate.net/figure/271825942_fig1_Figura-1-Modelo-de-Estrutura-Organizacional-segundo-Mintzberg-1999))

*Figura 2 – As cinco componentes básicas de uma organização*

No vértice estratégico encontram-se todos os responsáveis por “assegurar que a organização cumpra a sua missão eficazmente, assim como servir as necessidades de todas as pessoas que controlam ou que de qualquer maneira exerçam poder sobre as organizações” (Mintzberg, 2010, p.44). Isto pressupõe o cumprimento de três deveres: (i) a supervisão direta para assegurar que a organização funcione como uma unidade integrada e sem atritos; (ii) gestão das condições de fronteira da organização, ou seja as relações que estabelece com o meio exterior; e (iii) o desenvolvimento da estratégia adequada aos pontos fortes e às fragilidades da organização, tendo em consideração a interpretação que se faz do meio ambiente e do “desenvolvimento de padrões consistentes nos fluxos das decisões organizacionais” (p.44), tendo em vista a manutenção de um ritmo de mudança que responda aos desafios que lhe são impostos (Mintzberg, 2010).

A linha estratégica estabelece a ligação entre o vértice estratégico e o centro operacional através de uma cadeia de quadros da linha hierárquica com autoridade formal, por desempenharem diversas tarefas no fluxo de supervisão direta, tanto no sentido ascendente como descendente. Cada quadro intermédio assegura a ligação com os outros quadros da organização e com pessoas estranhas cujo trabalho se relaciona com a sua própria unidade. O

quadro intermédio está, também, empenhado no controlo do ambiente, das atividades e na formulação da estratégia para a sua própria unidade; é visto como o líder para os seus membros; desenvolve uma rede de contatos; transmite a informação que recebe dos níveis hierárquicos superiores aos seus colegas e fá-lo, também, no sentido inverso e para fora da cadeia de comando; afeta os recursos humanos dentro da própria unidade; negocia com pessoas de fora da organização; toma a iniciativa de mudanças estratégicas e lida com as exceções e conflitos. À medida que se desce no nível hierárquico dentro da cadeia de autoridade, as decisões tornam-se cada vez mais frequentes, de menor duração, menos flexíveis, menos ambíguas e mais estruturadas (Mintzberg, 2010).

Na tecnoestrutura, segundo Mintzberg (2010), são encontrados os analistas e o seu pessoal burocrático de apoio por servirem a organização na medida que afetam o trabalho dos outros, dado que podem conceber, planear ou assegurar a formação dos operacionais, mas não executam o trabalho propriamente dito. “A tecnoestrutura só é eficaz quando utiliza técnicas analíticas para tornar o trabalho dos outros mais eficaz” (p. 49) Os analistas de controlo efetuam a standardização na organização, tendo em vista a redução da necessidade da supervisão direta.

O pessoal de apoio (funções de apoio logístico) é considerado como unidades especializadas, que embora estando fora do fluxo de trabalho operacional, indiretamente apoiam estas missões básicas. Muitas destas unidades de apoio constituem miniorganizações com o seu próprio centro operacional e encontram-se em diversos níveis da hierarquia, dependendo da necessidade dos seus serviços (Mintzberg, 2010).

Na opinião de Costa (2003), as organizações são conceptualizadas como unidades estratégicas homogéneas e estáveis, que se encontram devidamente estruturadas e hierarquizadas, mas atualmente são cada vez mais postas em causa. Estas organizações são dirigidas e controladas segundo uma lógica de coerência e racionalidade, pois estão sujeitas a processos de planificação com objetivos, com tecnologias bem definidas e adequadas aos meios que pretendem alcançar. Para Costa (2000), hoje em dia:

as organizações são entendidas como flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias e a cujos actores se reconhece dispor de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com a ordem que tradicionalmente lhes era atribuída (p.24).

Uma organização, de acordo com Chambel e Curral (2008), evolui e desenvolve-se ao longo do tempo, pois as mudanças no seu funcionamento ocorrem quer nos objetivos definidos, quer na sua estrutura formal e informal, bem como na tecnologia utilizada. Como todas as

organizações existem num determinado meio social, político, cultural, económico e demográfico, as suas características ao longo do tempo vão sofrendo adaptações específicas de acordo com as características particulares de cada uma, para auferirem um melhor funcionamento. Cada organização deve estar mobilizada para a mudança e a inovação, porque é necessário abandonar sistematicamente aquilo que está estabelecido, é habitual ou confortável, dado que o conhecimento de hoje é facilmente posto em causa no futuro imediato. As técnicas, ao contrário do conhecimento, mudam devagar e com pouca frequência (Drucker, 2015).

Numa perspetiva individual, sabe-se que atualmente qualquer pessoa terá de adquirir mais saberes ao longo da vida, caso contrário não consegue acompanhar as mudanças que se operam na sua atividade profissional. As mudanças que afetam profundamente o conhecimento do indivíduo não provem, por norma, da mesma área do saber. “A inovação social tem tanta importância como a nova ciência ou a nova tecnologia quando se trata de criar novo conhecimento ou de tornar o antigo conhecimento obsoleto” (Drucker, 2015, p.70). O autor acrescenta que a maior das mudanças, provavelmente, foi a inovação com um objetivo – tanto técnica como social – por se ter tornado ela própria uma disciplina organizada e, simultaneamente, matéria de ensino e de aprendizagem. Assim, qualquer organização tem obrigatoriamente de construir a sua própria estrutura de gestão da mudança. Isto implica o abandono de uma política que está a ser seguida pela organização e substituí-la por outra capaz de criar a novidade. Quer isto dizer que cada organização deve melhorar continuamente aquilo que faz, desenvolver novas aplicações a partir dos seus próprios êxitos e tem de aprender que a inovação pode ser organizada como um processo sistemático (Drucker, 2015).

Se uma organização não apostar na mudança e na inovação Drucker (2015) aponta as seguintes consequências: (i) a curto prazo as organizações do conhecimento perderão a capacidade de desempenho, de atrair e manter os especialistas de quem necessitam; (ii) as organizações passam a ser obrigadas a ter a capacidade de tomarem decisões rápidas e inovadoras, tendo em conta o desempenho, o mercado, a tecnologia, as mudanças verificadas na sociedade e a demografia; (iii) atualmente, as organizações desorganizam e desestabilizam a comunidade constantemente, fruto da sua procura de competências e conhecimentos; e (iv) a cultura da organização deve transcender a cultura da comunidade local onde está inserida, caso contrário não terá a sua contribuição social (pp.73-74).

## **1.2. Teoria das organizações**

Tudo começou com a Revolução Industrial, que substituiu a Era da Agricultura pela Era Industrial, no final do século XVIII. O aparecimento da maquinaria impulsionada pela energia a vapor proporcionou uma produção mais possante, em maior quantidade, melhor qualidade e a custos mais baixos, o que conduziu à expansão dos mercados. Este facto abriu caminho à melhoria da maquinaria e dos métodos de trabalho, assim como à seleção e treino dos trabalhadores (Chiavenato, 2004). No final do século XIX e em todo o decorrer do Século XX surgiram as grandes organizações e como a sua complexidade aumentou imenso, os seus administradores viram-se confrontados com dificuldades e desafios intransponíveis até essa altura. Aí começaram a surgir as teorias da administração, como uma forma de oferecer aos dirigentes das organizações os modelos e as estratégias para a solução dos problemas empresariais com os quais se confrontavam na época. Todas elas foram bem-sucedidas, por apresentarem soluções específicas para os problemas com os quais os dirigentes empresariais se confrontavam na altura (Chiavenato, 1983).

A função da administração de uma organização é interpretar os seus objetivos com o propósito de transformá-los em ação organizacional mediante processos de planeamento, organização, direção e controlo dos esforços despendidos pelos indivíduos que trabalham em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de atingir os objetivos pretendidos da forma mais adequada à situação (Chiavenato, 1983).

As primeiras teorias organizacionais tinham por base as tarefas a serem executadas. Foram estabelecidas rotinas na vida organizacional e especificado, de forma precisa, o trabalho desenvolvido por cada indivíduo. O trabalho tornou-se repetitivo e mecânico. Cada membro da organização assemelhar-se-ia a uma das peças da engrenagem que constituía a grande máquina que era a própria organização (Chambel & Curral, 2008). Assim, surgiram as primeiras ideias de como poderiam ser administradas as organizações industriais, tendo como finalidade a racionalização do trabalho (Chiavenato, 2004).

Enquanto se desenvolvia, na América, a teoria organizacional que se concentrava nas tarefas, na redução dos custos das atividades produtivas e no trabalho individual, na Europa desenvolviam-se princípios de administração relacionados com a estruturação das organizações como uma totalidade (Chiavenato, 2004). Os administradores concentravam a atenção nos objetivos específicos e orientações do funcionamento da organização e, por outro lado, na sua estrutura formal como um meio indispensável para a obtenção dos propósitos da empresa (Chambel & Curral, 2008).

Quadro 2 – Os enfoques das principais teorias administrativas

ÊNFASE	TEORIAS ADMINISTRATIVAS	PRINCIPAIS ABORDAGENS
Nas teorias	Administração científica	Organização racional do trabalho
Nas estruturas organizacionais	Teoria clássica	Organização formal Princípios gerais da administração
	Teoria da burocracia	Organização formal burocrática Racionalidade organizacional
	Teoria estruturalista	Múltipla abordagem: Organização formal e informal Análise intra e extra-organizacional
	Teoria neoclássica	Centralização X descentralização Funções do administrador Administração por objetivos
Nas pessoas	Teoria das relações humanas	Organização informal Dinâmica de grupo Motivação, liderança e comunicação
	Teoria comportamental	Teoria das decisões Estilos de administração Mudança organizacional planeada
No ambiente	Teoria de sistemas	Conceito de sistema aberto
	Teoria da contingência	Análise ambiental Relatividade na administração

Fonte: Adaptado de Chiavenato, 2004, p. 80

As teorias administrativas anteriores não se preocupavam com as pessoas e com as suas diferenças individuais (Chiavenato, 2004). A ênfase nas pessoas veio destacar o facto de que os indivíduos que viam as suas motivações sociais satisfeitas trabalhavam de forma mais eficiente. Neste caso, o nível de análise centrava-se ao nível *micro*, uma vez que se tornou importante compreender o comportamento dos indivíduos na organização, assim como as variáveis que os influenciavam e o modo como estes se podiam ajustar aos objetivos da organização (Chambel & Curral, 2008).

A partir dos anos sessenta, do século passado, deu-se ênfase ao ambiente externo da organização em contraposição com a cultura organizacional. A organização passou a ser vista como um sistema em interação com o meio externo. O ambiente externo à organização é a origem dos recursos necessários e, ao mesmo tempo, o destino dos produtos acabados. É, também, fonte de ameaças e oportunidades. Cada organização responde de forma diferente às distintas condições ambientais. O ambiente pode ser composto por poucas partes constituintes (fornecedores, clientes e concorrentes) ou ser complexo, de difícil compreensão e interpretação adequada (Chiavenato, 2004). É da relação que a organização estabelece com o meio externo que depende a sua sobrevivência e evolução. Neste caso, o nível de análise centra-se ao nível *macro*, porque vê a realidade organizacional como uma existência para além dos membros que



a constituem, mas como não se pode deixar de considerar o papel desempenhado pelos indivíduos no seu funcionamento, assim temos também que integrar uma visão *micro* (Chambel & Curral, 2008).

### **1.2.1. Administração científica**

O fundador da teoria denominada de administração científica foi o engenheiro americano Taylor (Chiavenato, 2004). O seu objetivo principal era tornar mais eficiente o trabalho dos seres humanos nas organizações industriais (Chambel & Curral, 2008). Para assegurar a padronização e garantir o máximo de eficiência nas operações, a tarefa era fragmentada de modo que cada operário pudesse executar um conjunto de movimentos repetitivos e cadenciados por meio de um método de trabalho (Chiavenato, 2004). Os princípios da administração científica são: (i) utilização do método científico para determinar a melhor forma de executar a tarefa; (ii) seleção das pessoas mais adequadas para executar a tarefa; (iii) treino das pessoas para executarem a tarefa de acordo com o método estabelecido; (iv) necessidade de monitorizar o trabalho de modo a garantir que o que estava planeado é realmente executado e os resultados são atingidos; e (v) a divisão de responsabilidades associadas ao trabalho é feita em dois grupos diferentes: os gestores que fazem o planeamento e o desenho do trabalho, e os trabalhadores que devem executá-lo (Chiavenato, 2004, p.59; Chambel & Curral, 2008, p.68).

Com o modelo de organização científica do trabalho pretendia-se a racionalização de meios criando tarefas simples, repetitivas e rotineiras como forma de produzir mais trabalho com o mesmo esforço. Assim sendo, era necessário selecionar os indivíduos com maior resistência física, destreza e agilidade, por forma a serem mais eficientes na realização das tarefas. A divisão do trabalho em tarefas muito pequenas requeria coordenação entre os indivíduos (Chambel & Curral, 2008). A responsabilidade pela organização do trabalho era exclusiva dos gestores, nomeadamente no planeamento da execução das tarefas de acordo com os métodos que os próprios definiam. Aos gerentes competia a distribuição das tarefas pelos funcionários, eliminar as interrupções, manter um elevado nível de produção e impedindo as interferências indesejáveis durante a realização do trabalho (Chiavenato, 2004). A especialização nas tarefas facilitava o controlo do trabalho e a avaliação do funcionário. Este modelo de organização do trabalho permitiu enormes benefícios em termos de produtividade e rentabilidade para a empresa, mas implicou o desinteresse e desmotivação pelo serviço por parte dos trabalhadores, o aumento do desemprego e dos acidentes de trabalho, assim como o aumento da rotatividade no emprego (Chambel & Curral, 2008).

### **1.2.2. Teoria clássica da administração**

Enquanto Taylor procurava a divisão da tarefa na base inferior da organização (abordagem micro), o engenheiro francês Henri Fayol propôs uma racionalização do trabalho das empresas a partir do topo (abordagem macro). Neste caso, o funcionamento da organização é definido e controlado pela sua administração, tendo em atenção as regras e os princípios que são formulados à partida. Assim, poder-se-á dizer que a estrutura organizacional é desenhada pelo topo, como se tratasse de uma máquina (Chambel & Curral, 2008), envolvendo a previsão das atividades futuras, a organização de recursos, a implementação de planos, a coordenação e o comando da mão-de-obra, o controlo através da comparação entre os objetivos definidos e os resultados obtidos (Chiavenato, 2004). Para Fayol, em 1918, administrar era prever (antecipar o futuro), organizar (formar o sistema técnico de produção e o conjunto dos membros da empresa), coordenar (harmonizar os esforços e objetivos dos indivíduos da organização), comandar (colocar o pessoal em ação) e controlar (garantir que as ordens são cumpridas e que tudo se passa de acordo com as regras estabelecidas) (Chiavenato, 2004 e Chambel & Curral, 2008) e uma empresa devia ser dividida nas seguintes funções básicas: técnicas, comercial, financeira, segurança, contabilística e administrativa (Chambel & Curral, 2008).

Fayol e os seus seguidores, Mooney e Urwick, para harmonização das tarefas definiram os princípios básicos desta teoria: (i) unidade de comando (cada funcionário só deve receber ordens de um único superior hierárquico); (ii) hierarquia (a autoridade exerce-se do topo para a base da organização resultando numa unidade de comando usada como canal de comunicação e de tomada de decisão); (iii) divisão de trabalho (o trabalho deve ser dividido em tarefas especializadas e simplificadas para alcançar os objetivos da organização de forma eficiente); (iv) disciplina (realização de uma tarefa com obediência, empenho e dedicação); (v) unidade de direção (cada grupo de atividade dirigido para um objetivo deve ser comandada apenas por um gerente e um plano); (vi) interesse geral (o interesse individual e o da organização devem ser tratados com igual respeito, implicando acordos justos e constante supervisão); (vii) remuneração (o pagamento do funcionário deve ser justo, satisfatório e proporcional ao desempenho pessoal); (viii) centralização da autoridade (a tomada de decisão deve estar centralizada no topo da organização ou em elementos-chave da linha hierárquica); (ix) autoridade e responsabilidade (existência de um equilíbrio entre autoridade e responsabilidade); (x) ordem (deve ser incutida a ordem para evitar o desperdício de materiais e esforços); (xi) equidade (baseada no respeito e justiça para encorajar os funcionários no desempenho das suas responsabilidades aumentando, assim, a sua lealdade e satisfação); (xii) estabilidade e manutenção do pessoal (os trabalhadores selecionados devem ter tempo para aprender e se

adaptar aos seus cargos); (xiii) iniciativa (as pessoas devem ter oportunidade de pensar por si mesmas, pois isso melhora a circulação das ideias e informações); (xiv) espírito de equipa (os gerentes devem ter em conta os interesses das pessoas e incutir a vontade de trabalhar em conjunto para serem alcançados objetivos comuns); e (xv) limite de controlo (o número de pessoas que reportam a um único superior não deve ser muito grande para não provocar problemas de comunicação e de controlo) (Morgan, 1996, p.28; Chiavenato, 2004, p.61 e Chambel & Curral, 2008, pp.75-76).

### **1.2.3. Teoria da burocracia**

O sociólogo alemão Max Weber tinha como principal foco de interesse a análise exaustiva da organização social em sociedades industriais (Estados Unidos e Europa) culminando, em meados da década de quarenta, na construção do conceito de burocracia como um tipo ideal de organização social (Chambel & Curral, 2008) e como resposta teórica ao problema enfrentado pelas organizações grandes e complexas da altura (Chiavenato, 2004).

A burocracia (o governo do funcionário) é considerada uma organização racional, por implicar a adequação dos meios aos fins. Este modelo focaliza a diferenciação (divisão do trabalho e especialização das tarefas) e a integração (tendo em atenção a hierarquia da autoridade e a utilização de regras e regulamentos escritos) como formas necessárias para que uma organização funcione de forma adequada (Chiavenato, 2004).

Numa burocracia, a estrutura, o funcionamento e o conhecimento técnico têm como finalidade alcançar a máxima eficiência da organização. Este sistema é fundamentado no poder legal (nas regras definidas em função da racionalidade que estas permitem alcançar), no poder e na autoridade de cada indivíduo (limitados pelas funções, direitos e deveres inerentes ao cargo que ocupam) e os subordinados só obedecem aos seus chefes tendo em conta as condições definidas na lei (Chambel & Curral, 2008).

As características do modelo burocrático são as seguintes: (i) divisão do trabalho (a tarefa organizacional é dividida e fragmentada em cargos especializados); (ii) hierarquia de funções (as relações de autoridade e responsabilidade estão bem definidas, uma vez que é reconhecida ao chefe total autoridade sobre os seus subordinados); (iii) sistema de regras e regulamentos que ajustam o comportamento dos empregados (são definidas antecipadamente regras, assim como critérios de comportamento para as pessoas que realizam as tarefas); (iv) formalização das comunicações (todas as comunicações devem ser realizadas por escrito e ficar devidamente documentadas); (v) competência técnica (as pessoas são selecionadas e promovidas de acordo com o seu mérito profissional); (vi) procedimentos técnicos (dentro de uma organização os

cargos são desempenhados por meio de rotinas e procedimentos técnicos estabelecidos previamente); (vii) especialização de responsabilidades (são definidas as obrigações inerentes a cada função, a autoridade necessária para a desempenhar e os meios coercivos que permitem o exercício dessa autoridade); (viii) conduta formal e impessoal (eliminar as relações pessoais que possam interferir com a racionalidade); e (ix) completa separação entre interesses da organização e os interesses dos empregados (Chiavenato, 2004, p.63 e Chambel & Curral, 2008, p.82).

A rapidez, precisão, continuidade, uniformidade e subordinação eram características da organização burocrática ideal e eficiente. O poder racional-legal constituía a base de uma estrutura estável, por existir uma clarificação das relações hierárquicas na organização. O modelo burocrático procura impor a ordem, a disciplina e a padronização do comportamento dos membros da organização. O comportamento dos superiores e subordinados tornava-se previsível, por haver uma especificação dos seus papéis (Chambel & Curral, 2008). Todavia, a excessiva necessidade de controlar as pessoas e o funcionamento da organização pode provocar disfunções ou anomalias conducentes à ineficiência organizacional, tanto mais que os meios transformam-se em fins e representam uma ameaça à liberdade e à livre iniciativa dos indivíduos (Chiavenato, 2004 e Chambel & Curral, 2008).

Chiavenato (2004) aponta as seguintes disfunções à burocracia: (i) o exagerado apego aos regulamentos; (ii) o excesso de formalismo; (iii) o excesso de documentação envolvendo várias pessoas; (iv) a resistência às mudanças (O funcionário torna-se um simples executor das rotinas e procedimentos. A mudança passa a ser interpretada como uma ameaça à sua estabilidade e segurança.); (v) o exagerado ênfase aos cargos e não às pessoas que o ocupam; (vi) a rígida hierarquização da autoridade; (vii) a enorme conformidade às rotinas e aos procedimentos; (viii) a exibição de sinais de autoridade; e (ix) as dificuldades de relacionamento com os clientes (como uma organização burocrática está mais preocupada com as suas normas e regulamentos, com as suas rotinas e procedimentos e com o superior hierárquico que avalia o seu desempenho, a atuação perante os clientes é, geralmente, padronizada e impessoal o que originam conflitos com o público) (pp.65-66).

Em jeito de conclusão poder-se-á dizer que o modelo burocrático apresenta características de grande rigidez e inflexibilidade, dois aspetos que se opõem à natureza mutável do ambiente e que exige, constantemente, à organização a adaptação, a criatividade e a inovação (Chiavenato, 2004).

#### **1.2.4. Teoria estruturalista**

Por volta da década de cinquenta surgiu a teoria estruturalista, baseada na sociologia organizacional. Na sociedade industrializada e moderna para a época requeria-se a existência de organizações altamente diferenciadas. A existência de tantas organizações e tão diversas tornava-se necessário a criação de um conjunto de organizações secundárias como forma de organizá-las e controlá-las. Os participantes deveriam possuir características de personalidade que facilitasse o desempenho de papéis diferentes em várias organizações (Chiavenato, 1983).

As organizações foram sofrendo evolução e tornaram-se cada vez mais complexas, pois possuíam formas variadas e cumpriam papéis diversos. Com a evolução contínua da sociedade emergem novas formas sociais e o aparecimento de uma variedade enorme de organizações (empresas de serviços, instituições organizacionais, hospitais, entre outras) e daí resultou a necessidade de integração cada vez maior das atividades humanas no seu funcionamento. As organizações passaram a planejar, organizar, dirigir, coordenar, controlar e avaliar continuamente a sua realização com a finalidade de se ajustar e atingir os seus objetivos (Etzioni, 1964, & Chiavenato, 1983).

A teoria estruturalista preocupa-se com o estudo das organizações, nomeadamente com a sua estrutura interna e na interação com outras organizações. Assim, a organização passa a ser vista como uma unidade social dentro da qual as pessoas estabelecem relações estáveis entre si, com o propósito de alcançar um conjunto de objetivos específicos e metas. A estrutura formal de uma organização é caracterizada pelas suas regras, regulamentos e estrutura hierárquica que ordenam as relações entre os seus membros, permitindo assim reduzir as incertezas decorrentes das diferenças individuais entre as pessoas. Permite, também, obter benefícios com a sua especialização, facilitar a tomada de decisão e a sua implementação, assim como reduzir a ambiguidade e a espontaneidade e aumentar a previsibilidade do comportamento (Chiavenato, 1983).

O estruturalismo é a síntese da teoria clássica (formal – refere-se ao esquema de divisão do trabalho e poder de controlo, as regras e regulamentos de salários, controlo de qualidade...) e a teoria das relações humanas (informal – refere-se às relações sociais que se desenvolvem espontaneamente entre o pessoal ou os trabalhadores) (Etzioni, 1964, & Chiavenato, 1983).

### **1.2.5. Teoria neoclássica**

A teoria neoclássica, também denominada Escola do Processo Administrativo, surgiu na década de cinquenta do século passado e tinha como objetivos a atualização e a reafirmação dos princípios clássicos, tendo em consideração os problemas administrativos da altura e o tamanho das organizações. A preocupação era atualizar e redimensionar os princípios clássicos e não tornar esta nova teoria demasiado prescritiva e normativa (Chiavenato, 2004).

As características principais da teoria neoclássica, segundo (Chiavenato, 1983), são as seguintes: (i) ênfase na prática administrativa; (ii) reafirmação relativa dos postulados clássicos; (iii) ênfase nos princípios gerais da administração (estabelecimento de normas de comportamento administrativo, seleção dos chefes, estabelecimento de planos e diretrizes, avaliar resultados, controlar e coordenar as operações para o alcance dos objetivos desejados); (iv) ênfase nos objetivos e nos resultados; e (v) o ecletismo da teoria neoclássica (absorção de conteúdos de quase todas as outras teorias administrativas) (pp. 167-170).

Os objetivos e os resultados fixados para a organização são alcançados por meio do trabalho conjunto e coordenado pelas pessoas que trabalham sob a direção dos administradores organizacionais. A eficiência organizacional está relacionada com os meios, com os métodos e procedimentos mais adequados para assegurar a otimização dos recursos disponíveis, ou seja é uma relação entre custos e benefícios, entre entradas e saídas. A eficácia mede o sucesso da organização na obtenção dos objetivos inicialmente traçados (Chiavenato, 2004).

A descentralização é outro aspeto muito relevante na teoria neoclássica por permitir a formação de executivos locais ou regionais mais motivados e mais conscientes dos resultados operacionais, por estarem mais próximos do cenário das operações. Permite, também, uma autoridade parcialmente delegada e distribuída pelos níveis de supervisão situados em estados hierárquicos inferiores, proporcionando um considerável aumento de eficiência e a redução dos custos operacionais. No entanto, a descentralização também tem as suas desvantagens, como por exemplo: a falta de uniformidade nas decisões, o insuficiente aproveitamento dos especialistas e a falta da equipa apropriada ou de funcionários no campo de atividades (Chiavenato, 1983).

A administração das organizações passou a ser vista como um processo cíclico e contínuo que tinha as seguintes funções administrativas: (i) planeamento (fase que comporta o estabelecimento de forma integrada dos objetivos que determinam o futuro da organização e a identificação das ações necessárias para os atingir); (ii) organização (fase onde é definida a divisão do trabalho organizacional, onde se verifica a diferenciação das tarefas realizadas pelos diversos órgãos e a coordenação de esforços para garantir o alcance do propósito desejado com

o dispêndio mínimo de recursos, de esforços e com menos atritos); (iii) direção (fase onde a liderança organizacional tem como propósito a coordenação e convergência de esforços pessoais para a concretização das tarefas tendo como finalidade atingir, com sucesso, os objetivos definidos para a organização); e (iv) controlo (fase do processo administrativo onde se procede à monitorização do desempenho dos seus subordinados, procedendo à comparação dos resultados com os objetivos propostos e, caso seja necessário, assumir ações corretivas) (Chiavenato, 2004, p.67).

#### **1.2.6. Teoria das relações humanas**

O aparecimento da teoria das relações humanas ocorre nos Estados Unidos, na década de trinta do século passado, após o desenvolvimento das ciências sociais, nomeadamente a psicologia e a sociologia. Esta teoria foi desenvolvida por Elton Mayo e seus colaboradores, com o intuito de humanizar o trabalho e democratizar os conceitos administrativos (Chiavenato, 1983). Com rompimento das concepções da abordagem clássica da administração passou a ser prioritário a preocupação com os grupos informais, com a comunicação e a motivação, por se pretender o incremento da satisfação das pessoas como forma de aumentar a eficiência organizacional (Chiavenato, 2004).

As principais características desta teoria são as seguintes: (i) passa a ser prioritário apelar a motivações psicológicas e sociais como forma de mobilizar o indivíduo para o trabalho; (ii) o comportamento e as atitudes do indivíduo resultam de um conjunto de normas, regras e práticas estabelecidas pela dinâmica do grupo a que este pertence; (iii) torna-se relevante conhecer as relações e as atitudes estabelecidas entre os elementos de um grupo, para conhecer a sua dinâmica organizacional; (iv) a tarefa da administração passa a ser a necessidade de formar uma elite capaz de compreender e de comunicar, com líderes emergentes, democráticos, persuasivos e empáticos capazes de atingir os objetivos desejados; (v) a função principal do administrador organizacional era a de gerir um conjunto incentivos (recompensas materiais, oportunidade de distinção, prestígio e poder pessoal) necessários para promover a participação eficaz dos membros da organização. (vi) os métodos organizacionais convergiam para a eficiência e não para a cooperação humana, resultando assim o conflito social na sociedade industrial, por se verificar uma incompatibilidade entre os objetivos organizacionais da empresa e os objetivos individuais dos empregados; e (vii) a concepção de organização passa a ser sinónimo do seu sistema social, por ser vista como uma estrutura informal, resultante da dinâmica de relações criadas espontaneamente pelos seus participantes. Os trabalhadores de

uma organização formavam grupos próprios, que possuíam os seus hábitos, deveres e rotinas (Chiavenato, 2004; Chambel & Curral, 2008, pp.91-104).

Esta teoria embora fosse mais democrática e participativa, ainda permanecia basicamente prescritiva e normativa, onde a liderança e a motivação das pessoas era fundamental para alcançar os objetivos organizacionais (Chiavenato, 2004). Como críticas a esta teoria foram apontadas as seguintes: (i) os gestores ao centrarem a sua atenção nas atitudes e bem-estar dos trabalhadores desprezavam as necessidades lucrativas e económicas das empresas; (ii) a preocupação com o bem-estar dos trabalhadores tornou-se uma manipulação dos mesmos, na medida em que era relegado para segundo plano as recompensas salariais e materiais e enfatizadas as recompensas sociais, serenando-os com símbolos baratos de prestígio e afeição (por exemplo, a introdução de pausas no trabalho, a criação de refeitórios, clubes desportivos e jornais dos trabalhadores); (iii) a satisfação de um trabalhador, bem integrado num grupo, não é sinónima de maior produtividade; e (iv) a motivação humana não se consegue apenas por se estar integrada num grupo de trabalho (Chambel & Curral, 2008, pp.104-106).

#### **1.2.7. Teoria comportamental**

Com o descrédito da teoria das relações humanas, devido ao seu carácter eminentemente manipulador, surgiu na década de cinquenta, uma nova visão do funcionamento das organizações denominada teoria comportamental, também designada de movimento de recursos humanos (Chiavenato, 2004; Chambel & Curral, 2008). Os teóricos passaram a dar mais atenção à organização e aos seus participantes e desenvolveram modelos de motivação, liderança, comunicação, raciocínio e de tomada de decisão. Assim, podiam adequar esses modelos às diferentes situações com as quais se confrontavam, nomeadamente na busca da flexibilidade organizacional e na redução do conflito entre os objetivos individuais dos participantes e os organizacionais (Chiavenato, 2004).

Maslow, em 1954, tendo em conta os conhecimentos da psicologia, concebeu novos formatos e modos de funcionamento das organizações. Teve como preocupação a integração das potencialidades dos seus recursos humanos, isto é teve em atenção a sua personalidade, a possibilidade de desenvolvimento das suas competências e de autorrealização. O comportamento do indivíduo é determinado por necessidades. Sempre que uma necessidade é satisfeita produz-se um dado comportamento. Essas necessidades, segundo o modelo das necessidades humanas, organizavam-se em pirâmide. Isto quer dizer que assim que uma necessidade era satisfeita, surgia outra de nível superior (Chambel & Curral, 2008).





Fonte: Adaptado de Chambel & Curral, 2008, p.109

*Figura 3 – Modelos das necessidades humanas de Maslow*

Mais tarde McGregor considerou que os gestores organizacionais deviam conhecer o modelo das necessidades humanas. Só conhecendo as forças motivadoras e determinantes do comportamento dos indivíduos é possível compreender o funcionamento das organizações e atuar no sentido de promover uma ação mais eficaz. O autor desenvolveu a teoria X para descrever as principais premissas sobre a natureza humana – as motivações económicas e sociais – e a teoria Y para a abordagem das relações humanas (Chiavenato, 2004; Chambel & Curral, 2008).

**Quadro 3 – As premissas e a tarefa dos gerentes da teoria X de McGregor**

TEORIA X	
As premissas	A tarefa dos gerentes
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O ser humano tem aversão inerente ao trabalho e evita-o sempre que for possível.</li> <li>2. Por detestar o trabalho, a maioria das pessoas precisa de ser coagida, controlada, dirigida ou ameaçada de punições para que se empenhe no alcance dos objetivos organizacionais.</li> <li>3. As pessoas que desempenham cargos de gestão intermédia preferem ser mandadas, desejam evitar a responsabilidade, possuem relativamente pouca ambição e, sobretudo, querem segurança e estabilidade.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os gerentes são responsáveis pela organização dos elementos do empreendimento produtivo (como dinheiro, matéria-prima, equipamento, pessoal) unicamente no interesse da eficiência económica.</li> <li>2. A função do gerente é motivar os trabalhadores, direcionar os seus esforços, controlar as suas ações e modificar o seu comportamento para atender às necessidades da organização.</li> <li>3. Sem tal intervenção ativa dos gerentes, as pessoas ficariam passivas ou resistentes às necessidades organizacionais. Os trabalhadores devem ser persuadidos, castigados, recompensados para o bem da empresa.</li> </ol>

Fonte: Adaptado de Chiavenato (2004, p.72)

Sempre que uma necessidade do indivíduo não está satisfeita esta vai determinar o seu comportamento. Quando a necessidade está satisfeita esta não se torna motivadora, porque o comportamento passa a ser dirigido por uma necessidade que se situa no nível seguinte da

pirâmide de Maslow. No entanto, as necessidades mais elevadas da hierarquia – autorrealização – raramente são satisfeitas, pese embora a procura incessante do ser humano de uma maior satisfação a este nível, desde que comecem a ser importantes para ele. Esta insatisfação pessoal vai ser responsável por um comportamento pouco eficaz dentro da organização, como resposta à forma como o indivíduo é gerido neste contexto. A aplicação de práticas coercivas e punitivas na gestão destes indivíduos numa organização não resolve a situação, porque estes sentem-se convidados à indolência, passividade, não-aceitação de responsabilidades e até a exigências que se tornam despropositadas (Chambel & Curral, 2008).

Quadro 4 – As premissas e a tarefa dos gerentes da teoria Y de McGregor

TEORIA Y	
As premissas	A tarefa dos gerentes
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Despende esforço físico e mental no trabalho é tão natural quanto o lazer e o repouso. As pessoas que desempenham cargos de liderança intermédia não são inerentemente avessas ao trabalho.</li> <li>2. O controlo externo e a ameaça de punição não são os únicos meios de dirigir o esforço para alcançar os objetivos organizacionais. As pessoas praticarão o autocontrolo e o auto comando ao serviço de objetivos com os quais se sintam envolvidos.</li> <li>3. A dedicação a objetivos é uma função das recompensas associadas ao seu alcance. As recompensas mais significativas – como a satisfação do ego e das necessidades de auto realização – podem ser resultados diretos do esforço dirigido a objetivos organizacionais.</li> <li>4. A fuga à responsabilidade, a falta de ambição e a enfase na segurança não são características humanas inerentes. A maioria das pessoas aprende a procurar e a aceitar a responsabilidade.</li> <li>5. Imaginação, criatividade e capacidade para usar essas qualidades na solução dos problemas organizacionais são estimuladas entre as pessoas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os gerentes são responsáveis pela organização dos elementos do empreendimento produtivo (como dinheiro, matéria-prima, equipamento, pessoal) no interesse dos fins económicos.</li> <li>2. Devido ao fato das pessoas serem motivadas pelo desempenho, possuem potencial para o desenvolvimento, podem assumir responsabilidades e estarem dispostas a trabalhar para alcançar metas organizacionais, os gerentes são responsáveis por capacitá-los a reconhecer e a desenvolver essas capacidades básicas.</li> <li>3. A tarefa essencial da administração é organizar condições organizacionais e métodos de operação, de forma que a melhor maneira das pessoas alcancem as suas próprias metas pessoais seja trabalhar para realizar os objetivos organizacionais.</li> </ol>

Fonte: Adaptado de Chiavenato (2004, p.72)

De acordo com a teoria Y, é fundamental que os gestores descubram a forma adequada para gerir os limites e as potencialidades dos indivíduos, que trabalham para a organização. A criação de um ambiente de trabalho mais agradável e o tratamento dos indivíduos de forma mais justa, são condições essenciais para os indivíduos realizarem os seus objetivos na organização. Assim, uma orientação eficaz dos esforços despendidos pelos funcionários permite à organização alcançar os seus objetivos económicos e, por seu turno, não desprezar as necessidades e os objetivos dos seus membros (Chambel & Curral, 2008).

As práticas que podem promover o desempenho dos indivíduos, por satisfazerem as necessidades do seu ego e de auto realização são as seguintes: (i) “distribuir o poder de decisão pelos diferentes níveis hierárquicos da organização, dando autonomia a todos os participantes”; (ii) promoção da tomada de decisão em grupo; (iii) avaliação do desempenho dos participantes de acordo com a sua contribuição para a conquista dos objetivos organizacionais; e (iv) administração de incentivos intrínsecos para cada participante da organização (Chambel & Curral, 2008, p.113).

#### **1.2.8. Teoria de sistemas**

A teoria dos sistemas foi criada, nos anos trinta, pelo biólogo alemão Ludwing Von Bertalanffy. Esta teoria defendia uma “abordagem global dos fenómenos com uma organização complexa”, isto porque “as propriedades e os modos de ação de um nível superior não podem ser explicáveis pela soma de propriedades e modos de ação dos seus componentes tomados isoladamente” (Chambel & Curral, 2008, p.125).

A aplicação da teoria dos sistemas às organizações sociais teve início na década de sessenta, por Daniel Katz e Robert Kahn. As organizações passaram a ser encaradas como sistemas abertos, por “funcionarem como ciclos de transformação de energia, matéria e informação, em constante troca com o seu meio ambiente. As entradas do sistema provêm do meio e as suas saídas vão para o meio, onde são convertidas em novas entradas” (Chambel & Curral, 2008, p.134).

A organização é formada pelo sistema técnico (envolve a tecnologia, o território e o tempo) e o sistema social (compreende as pessoas, as suas características tanto físicas como psicológicas, assim como as relações sociais entre os executores da tarefa numa situação de trabalho) (Chiavenato, 2004).

As organizações são vistas como sistemas abertos por possuírem as seguintes características: (i) comportamento probabilístico e não determinístico (as organizações são afetadas por mudanças externas, imprevisíveis e incontroladas, nos seus ambientes e pelo comportamento humano); (ii) são vistas como sistemas dentro de sistemas (a organização é um sistema social com partes interdependentes e inter-relacionadas); (iii) interdependência das partes (as interações internas e externas do sistema refletem diferentes escalões de controlo e de autonomia); (iv) homeostasia dinâmica e estado firme (o sistema procura manter um equilíbrio entre a energia importada e exportada com o meio, apesar das variações que possam ocorrer no meio exterior); (v) fronteiras e limites (a permeabilidade das fronteiras define o grau de abertura do sistema em relação ao ambiente), (vi) morfogénese (o sistema organizacional

tem a capacidade de se modificar a si próprio); (vii) equifinalidade (o estado estável de um sistema aberto pode ser atingido a partir de condições iniciais diferentes e por meios distintos; (viii) diferenciação (multiplicação e elaboração de funções, o que conduz à multiplicação de papéis e diferenciação interna); (xi) cultura e clima organizacional (a cultura reflete as normas e valores do sistema formal e a reinterpretação no sistema informal, refletindo-se nas disputas entre os membros da organização, nos seus processos de trabalho, nas modalidades de comunicação e no exercício da autoridade); (x) eficiência e eficácia organizacional (a eficiência procura incremento nas soluções técnicas e económicas, enquanto a eficácia procura maximizar o rendimento da organização); e (xi) organização é vista como um sistema de papéis (Chiavenato, 1983, pp.523-527; Chiavenato, 2004, pp.75-76).

Com o desenvolvimento da teoria sistémica foi possível pôr em evidência as relações da organização com o seu meio ambiente. O gestor passou a ter a obrigação de saber interpretar o que se passa em redor da sua organização e a gerir o delicado equilíbrio entre as forças externas e os seus processos internos. A eficácia de uma organização depende do sucesso da sua adaptação ao meio, por essa razão passam a ter estruturas diferentes, consoante as condições do meio em que operam. Sabe-se, também, que as organizações se transformam em sistemas cada vez mais complexos e ao gestor cabe o papel fundamental de manter o equilíbrio na relação entre a organização e o seu meio (Chambel & Curral, 2008).

As organizações sociais são constituídas por indivíduos inteligentes e com vontade própria, facto que obriga o gestor não só a gerir as pressões do meio como provocar alterações nesse meio de forma a beneficiar a sua empresa, assim como proporcionar aos funcionários a possibilidade de satisfação dos seus interesses pessoais. A eficiência organizacional pode ser reduzida pelos conflitos que se criam entre os elementos que não possuem os mesmos objetivos (Chambel & Curral, 2008).

### **1.2.9. Teoria da contingência**

A teoria da contingência partilha a visão sistémica das instituições, mas é dado “especial destaque para as exigências que o meio situacional coloca ao funcionamento das organizações no seu processo de adaptação e crescimento” (Chambel & Curral, 2008, p.146). Os fatores que determinam a formato estrutural das instituições para as tornar mais eficientes, a forma como é usada a tecnologia de produção e de crescimento natural da organização, assim como o seu tamanho, são fatores que nesta teoria é dado especial relevo por parte do gestor para poder gerir e estruturar a sua empresa da forma mais adequada. Infere-se que não existe uma forma de atingir um funcionamento eficaz da empresa, porque a estrutura e o funcionamento de qualquer

organização depende dos fatores de contingência. Esses fatores de contingência vão determinar as características estruturais que conduzem à eficácia da organização, ou seja a capacidade que esta tem para alcançar os seus objetivos (podem ser lucros, eficiência, inovação, satisfação e bem-estar dos funcionários) (Chambel & Curral, 2008).

Os dois sociólogos ingleses Burns e Stalker, em 1961, procuraram relacionar as características da organização, nomeadamente a sua estrutura e funcionamento, com as características do seu meio envolvente externo (Chambel & Curral, 2008) e verificaram que “as organizações mecanicistas são apropriadas para condições ambientais estáveis e permanentes, enquanto as organizações orgânicas são as mais adequadas para condições ambientais de mudança e inovação” (Chiavenato, 2004, p.77).

As organizações mecanicistas funcionam adequadamente em empresas estáveis do ponto de vista económico, técnico e de mercado, porque os decisores lidam com pouca incerteza, a organização possui um objetivo que é perseguido por meio da implementação de ações dirigidas para esse fim e através de procedimentos, ao nível das funções e tarefas dos indivíduos e departamentos, regulamentados formalmente. Neste caso, a informação e o controlo estão centralizados no topo hierárquico. Nos níveis inferiores da hierarquia não existe o poder de tomada de decisão e a informação transmitida é essencialmente local e técnica. São os especialistas que realizam as tarefas, sob a coordenação e controlo efetuado através de regulamentos, standardização dos procedimentos de trabalho e pela autoridade formal definida pela hierarquia (Chambel & Curral, 2008).

As organizações orgânicas funcionam eficazmente em empresas dinâmicas, cujas condições económicas, técnicas e de mercado sofrem constantes alterações. As suas condições estruturais e de funcionamento têm de lhe permitir uma adaptação rápida às constantes alterações a que estão sujeitas e à utilização das competências de todos os seus participantes, para ser efetuado um trabalho pouco regulamentado e que se adapta às exigências sentidas em cada momento pela organização. Neste caso, existe uma grande necessidade de cooperação e comunicação entre todos os intervenientes, porque os objetivos organizacionais estão em constante mutação (Chambel & Curral, 2008).

Empresas que operam em meios extremamente turbulentos e dinâmicos também necessitam de algum grau de previsibilidade, baixa ambiguidade dos papéis desempenhados pelos diversos participantes, níveis elevados de focalização na tarefa, baixos custos de coordenação, níveis elevados de eficiência organizacional e mais tempo para a gestão de funções, competências e atividades (Chambel & Curral, 2008).

Na década de setenta, Lawrence e Lorsch chegaram à conclusão que existem dois mecanismos básicos de funcionamento da organização: a diferenciação estrutural e a integração administrativa. Na diferenciação estrutural a organização é dividida em subsistemas ou departamentos que desempenham uma tarefa especializada num contexto ambiental, também, especializado. A integração refere-se ao “processo gerado por pressões vindas do ambiente geral da organização de forma a ser alcançada a unidade de esforços e a coordenação entre os diferentes departamentos ou subsistemas” (Chiavenato, 2004, p.77). Sabe-se que “quanto mais diferenciada é uma organização, mais difícil é a solução de pontos de vista conflitantes dos subsistemas ou departamentos e a obtenção de colaboração efetiva” (Chiavenato, 2004, pp.77-78). Quanto maior for o tamanho da organização, maior será a diferenciação das partes que a constituem e o funcionamento de cada uma delas, em separado, tem que ser integrado num sistema inteiro que seja viável. No entanto, quanto maior for a diferenciação e a integração, que são requeridas pelo ambiente, mais sucesso costumam ter as organizações (Chiavenato, 2004).

A abordagem contingencial tem o seu foco nas tarefas, nas pessoas e na estrutura organizacional, assim como no crescimento e sobrevivência das organizações num ambiente altamente mutável. A forma de administrar ou de organizar, na abordagem contingencial, depende das condições do contexto ambiental onde as empresas vivem e operam. Quando as empresas se adaptam às alterações ambientais frequentes e sabem explorar as oportunidades e contornar as ameaças são consideradas organizações bem-sucedidas. Nenhuma delas consegue apreender o ambiente na sua totalidade e complexidade, por não conseguirem absorver todas as informações que dele provêm (Chiavenato, 2004).

### **1.3. Imagens organizacionais de Morgan**

Morgan (1996) utiliza as metáforas, não como um artifício da linguagem para melhorar a comunicação, mas sim como uma forma de pensar e ver o funcionamento do mundo organizacional. Desta forma, o autor consegue ler, interpretar e enfatizar os diferentes aspetos que coexistem e se complementam dentro da realidade organizacional. Pretende, ainda, deixar claro que as organizações são, geralmente, complexas, ambíguas e repletas de paradoxos. Desta complexidade surgem novas formas de reorganização das organizações, assim como o modo como se equacionam as possíveis soluções para dar resposta aos problemas que nelas são diagnosticados.

- **As organizações vistas como máquinas**

Para Morgan (1996), as organizações são ferramentas e instrumentos criados ou aperfeiçoados para facilitar a consecução de atividades orientadas para se atingirem outros fins.

Com a Revolução Industrial, as formas burocráticas de organização passaram a ser planeadas e conduzidas como máquinas. As organizações burocráticas funcionam de acordo com um conjunto de relações mecânicas, que operam de forma rotineira, eficiente, confiável e previsível. Em nome da eficiência, da precisão, da rapidez, da clareza e da regularidade verifica-se a redução da liberdade da ação dos trabalhadores, o que implica a criação de uma divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhadas e regulamentos.

Este tipo de organização possui uma estrutura formal de cargos, dentro dos quais as pessoas se devem adaptar, por estarem, à partida, definidos os papéis que cada uma deve desempenhar. Dentro da organização respeita-se a hierarquia dos cargos, são usados métodos científicos para mais eficientemente se realizar o trabalho, as pessoas são selecionadas, treinadas e fiscalizadas para assegurar que os procedimentos apropriados de trabalho são seguidos e que os resultados traçados, à partida, são atingidos (Morgan, 1996).

As organizações são vistas como sistemas racionais que operam de maneira tão eficiente quanto possível, não sendo dada a devida atenção aos aspetos humanos. É encarado como um problema técnico, os fatores que influenciavam a motivação humana, tais como a necessidade de liderança, iniciativa, benevolência, equidade e espírito de união. Os trabalhadores, nada mais são do que “mãos” ou “força de trabalho”, a energia ou a força requerida para colocar em funcionamento a máquina organizacional. Os trabalhadores são mal remunerados, fáceis de treinar, de supervisionar e de substituir (Morgan, 1996).

A teoria da administração clássica, de Max Weber e de Fayol, e a teoria da administração científica, de Taylor, foram vistas como a melhor forma de dirigir uma organização, contudo um olhar mais atento permite verificar que os seus princípios administrativos, muitas vezes, se encontram na base dos modernos problemas organizacionais. A subvalorização dos aspetos humanos da organização, a complexidade e a imprevisibilidade não podem ser esquecidos e controlados por uma administração mecanicista. No entanto, tudo funcionará bem quando a tarefa a ser desempenhada é contínua e o produto é sempre o mesmo, o ambiente é suficientemente estável, quando a precisão é a meta, os funcionários são submissos e o seu comportamento corresponde ao esperado (Morgan, 1996).

Todavia, existem limitações que condicionam o funcionamento das organizações, nomeadamente: quando é necessária uma adaptação a circunstâncias de mudança, por não estarem preparadas para a inovação; quando a burocracia imposta na organização deixa de ter significado e torna-se indesejável; sempre que os interesses das pessoas, que trabalham na organização prevalecem sobre os objetivos projetados inicialmente, provocam consequências

imprevisíveis e indesejáveis; e se ocorrer um efeito desumano sobre os empregados, especialmente, os que ocupam uma hierarquia mais baixa (Morgan, 1996).

A compartimentação e as divisões mecanicistas entre os diferentes níveis hierárquicos, funções, papéis e pessoas criam barreiras e obstáculos às situações de mudança e inovação, por estas não serem planeadas para se atingirem os objetivos predeterminados. Quando os problemas surgem, são frequentemente ignorados ou tratados de forma fragmentada e não holística. Os procedimentos que conduzem à resolução desses problemas são, normalmente morosos, por existirem procedimentos padronizados e canais de comunicação incapazes de lidar de forma eficaz com circunstâncias novas. Os problemas acabam por ser resolvidos através de políticas organizacionais, dos procedimentos e dos padrões de especialização já existentes na organização. O imobilismo e a falta de cooperação agravam os problemas, porque a rotina normal é interrompida e os assuntos fluem para cima na hierarquia, dado que na base as pessoas são incapazes de resolvê-los. A informação transmitida à chefia tende a ser distorcida para ocultar os erros cometidos e, assim, aqueles que estão no comando da organização ficam perante situações impropriamente definidas e sobre as quais não fazem a mínima ideia como as abordar. São forçados a delegar esta tarefa a grupos de especialistas, assessores ou consultores que estando afastados dos problemas concretos e por não dominarem o grau de especialização das diferentes áreas funcionais dentro da organização, vai fazer aumentar a demora e a inadequação da resposta (Morgan, 1996).

A organização mecanicista desencoraja a iniciativa, porque as pessoas que questionam a sabedoria da prática convencional são vistas como causadoras de problemas. Quando as pessoas se sentem impotentes e não possuem autonomia para resolver o problema entregam-se à apatia e tentam sobreviver num sistema de competição. Os empregados perdem oportunidades de crescimento pessoal, embora despendam muitas horas por dia a fazer um trabalho que não valorizam e não apreciam, enquanto as organizações perdem contribuições criativas e inteligentes das pessoas que nela trabalham se lhes fossem dadas oportunidades de o fazer (Morgan, 1996).

- **As organizações vistas como organismos**

As preocupações de Mayo e as teorias de motivação de Maslow foram determinantes para que se percebesse que os cargos e as relações interpessoais poderiam ser redesenhados e, assim, se criarem as condições para o crescimento pessoal que contribuía, simultaneamente, para as organizações atingirem os seus propósitos e objetivos. Com o enriquecimento do trabalho, combinado com um estilo de liderança mais participativo, democrático e centrado no



empregado, surge uma nova forma de administração denominada dos recursos humanos. Os empregados passaram a ser vistos como recursos valiosos e que poderiam contribuir, de forma valiosa, para as atividades da organização (Morgan, 1996).

Com o reconhecimento da importância do ambiente organizacional fica subentendido, como defendeu Bertalanffy, que as organizações são vistas como organismos vivos que estabelecem com o meio uma relação apropriada para poderem sobreviver. Os teóricos da administração clássica trataram as organizações como sistemas fechados e preocuparam-se com os princípios de planejamento interno. Contudo, a visão dos sistemas abertos veio trazer implicações na prática organizacional por ressaltar a importância da mudança para satisfazer e equilibrar necessidades internas, assim como para se adaptar a circunstâncias ambientais, como forma de desenvolver respostas estratégicas apropriadas (Morgan, 1996).

Este tipo de organizações evitam as hierarquias internas e a departamentalização, definindo e redefinindo papéis como forma de promover a cultura colaborativa e a conexão de tarefas. As organizações que operam em ambientes incertos e turbulentos necessitam de atingir um grau mais alto de diferenciação interna (entre departamentos), comparativamente com aquelas que estão em ambientes menos complexos e mais estáveis. Por outro lado, a grau de diferenciação requerido para os estilos administrativos e organizacionais, entre departamentos, variam de acordo com a natureza da tarefa e dos ambientes, assim como da apropriação de interação das partes diferenciadas (Morgan, 1996).

Em ambientes mais estáveis as formas convencionais burocráticas de integração podem funcionar bem. Em organizações com ambientes mais turbulentos é necessário formar equipas de projetos multidisciplinares e a indicação de pessoal habilitado na arte de coordenação e resolução de conflitos. A tarefa de empreender a mudança e o desenvolvimento organizacional bem-sucedido depende do grau de harmonia interna, do ajustamento com o ambiente, da decisão humana, da ação e da existência ou não do conflito e da contradição (Morgan, 1996).

As organizações, vistas como organismos, enfrentam desafios para a sua sobrevivência no seu meio ambiental. Estes desafios passam pela habilidade da organização adquirir o provimento de recursos necessários ao seu sustento, depende da existência de variações das suas características individuais e da evolução ocorrida através da modificação de membros individuais de uma população. Desta forma, a visão da “população-ecológica” da organização coloca a teoria da evolução de Darwing no centro da análise organizacional. Neste caso, podemos dizer que quando uma organização tem a capacidade de obter um nicho de recursos e de colocar fora de funcionamento os seus próprios competidores, este vai constituir um fator basilar para determinar a sua superioridade a dirigir os recursos que se aplicam a toda a

população de organizações. Não menos importantes são as limitações de recursos na modelação do crescimento, desenvolvimento e declínio das organizações, assim como o papel das inovações bem-sucedidas para projetar novos tipos de organizações (Morgan, 1996).

A visão da população-ecologia subestimou a importância da escolha de uma direção estratégica para uma organização. Assim, podemos constatar que muitas empresas eficientes e de sucesso que se adaptam ao seu ambiente estão sujeitas a fracassar, caso ocorram mudanças ambientais que influenciem a estrutura do seu próprio nicho de recursos. Por outro lado, verifica-se que uma organização pode ser capaz de transformar-se de um tipo de organização para outro. As organizações maiores, normalmente, comandam grandes recursos e essa habilidade protege-as de mudanças ambientais dramáticas, conferindo-lhes mais tempo para se organizarem de forma a eliminarem as ameaças que são provenientes dos competidores mais fracos (Morgan, 1996).

Já se sabe que os organismos não evoluem por adaptações às mudanças ambientais, ou como resultado dessas mudanças. Pelo contrário, a mudança é uma evolução de um padrão de relações que abrangem os organismos e os seus ambientes. Assim, a evolução envolve a noção de sobrevivência por ajustamento às condições do meio ambiente e não a sobrevivência do organismo mais adaptado. As organizações vivem em ambientes compostos por outras organizações, com as quais estabelecem relações, e têm como função delinear o seu futuro em ambientes negociáveis. Desta forma, as organizações para enfatizarem a sobrevivência de ajustamento, estas costumam desenvolver empreendimentos conjuntos para reunir especialização ou partilhar o risco, assumir acordos com fornecedores ou fabricantes, proceder a fusões organizacionais informais para ligarem empresas que tenham interesse por problemas especiais ou linhas de desenvolvimento (Morgan, 1996).

O aumento da importância da metáfora orgânica resulta das mudanças ocorridas ao longo dos tempos e que têm comprometido a eficiência das organizações burocráticas. No entanto, também possui limitações importantes resultantes da forma de ver a própria metáfora. Quando a metáfora dos organismos vivos se aplica à sociedade das organizações constata-se que as organizações e os seus ambientes são socialmente construídos, por serem produtos de visões, ideias, normas e crenças cuja configuração e estrutura são muito menos resistentes e seguras do que a estrutura material de um organismo vivo. Podemos, assim, concluir que a vida das organizações dependem das ações criativas dos seres humanos e os seus ambientes organizacionais são vistos como um produto da criatividade dos indivíduos, grupos ou organizações que fazem parte da sua população. A visão da seleção natural da evolução organizacional compromete a força que possuem as organizações individuais e dos seus

membros para construírem o seu próprio futuro e colaborarem na busca de interesses coletivos para delinearem o ambiente que desejam, por serem, à partida, consideradas pouco influentes na luta pela sobrevivência (Morgan, 1996).

A maioria das organizações não são funcionalmente tão unificadas como os organismos vivos, por essa razão os diferentes elementos que a constituem são capazes de viverem vidas separadas e, muitas vezes, em ambientes de grande conflito. Outra limitação da metáfora é o perigo desta se tornar uma ideologia, pois os seres humanos devem ser valorizados por aquilo que são e devem ser encorajados a escolher e modelar o seu próprio futuro, assim como, devem ter uma grande margem de influência e escolha sobre aquilo que o seu mundo pode ser (Morgan, 1996).

- **As organizações vistas como cérebros**

Se as organizações forem construídas segundo princípios mecanicistas desenvolve-se uma “racionalidade instrumental”, onde as pessoas são valorizadas pela sua contribuição e desempenho para a consecução de uma operação eficiente numa estrutura predeterminada. Isto pressupõe que esta atividade fixa ocorra em circunstâncias estáveis, mas quando as condições são violadas, é importante que os elementos da organização sejam capazes de questionar a prioridade daquilo que estão a fazer e de modificar a sua ação para resolver os problemas que surgem, de forma racional e ter em conta as situações novas. Por esta razão, é necessário um processo de administração estratégica e de controlo, equivalente a um cérebro e ao sistema nervoso de um organismo, capaz de criar novas formas de gerir a organização como um todo, em vez de se confinar a algumas unidades especiais ou a parte delas (Morgan, 1996).

As organizações são sistemas de informação, comunicação e de tomada de decisão. Nas organizações mecanicistas esses sistemas são muito rotinizados e nas matriciais e orgânicas estes são mais temporários e fluem espontaneamente (Morgan, 1996).

Quanto ao processamento da informação constata-se que as organizações não podem ser perfeitamente racionais, por se verificar que os seus membros possuem habilidades limitadas e, na melhor das hipóteses, só podem chegar a formas exíguas de racionalidade (o desenrolar das ações e as consequências que se geram são fruto da manipulação de um conjunto de informações incompletas, e nem sempre se exploram as várias alternativas a respeito de uma possível decisão obtendo, assim, resultados que não poderão ser considerados os mais fiáveis) (Morgan, 1996).

A tomada de decisão, por parte dos indivíduos e das organizações, é baseada em simples regras empíricas, assim como em pesquisas e informações limitadas. Como estes limites de racionalidade humana estão institucionalizados na estrutura e modelos de organização, os processos de tomada de decisão não são administráveis, por serem fragmentados e rotinizados. As divisões dos cargos e dos departamentos definem a estrutura da atividade dentro de uma organização e contribuem para influenciar as operações de tomada de decisão essenciais para o seu funcionamento no dia-a-dia. Existe, também, uma segmentação do ambiente das organizações e das responsabilidades, assim como a simplificação das áreas de interesse e da tomada de decisão dos gerentes e dos funcionários. Assim, os funcionários das hierarquias inferiores ficam responsáveis pelas informações rotineiras e a tomada de decisão, e aqueles que pertencem a uma hierarquia superior delineiam as informações e decisões significativas e incomuns. Neste tipo de organizações, as políticas, programas, planos, regras e procedimentos padronizados ajudam a administrar e simplificar a complexidade do funcionamento organizacional e os problemas mais complicados são resolvidos com a colaboração de consultores e unidades de planeamento corporativo (Morgan, 1996).

A complexidade e a incerteza do ambiente requerem uma maior quantidade de informação para ser processada pelos decisores, durante o desempenho da tarefa. Nesta situação, torna-se mais difícil programar e rotinizar a tarefa a partir de um planeamento prévio. À medida que a incerteza aumenta, as organizações tentam controlar os resultados, colocando objetivos e metas, em vez de controlar comportamentos, através de regras e regulamentos. Como este tipo de organização é mais orgânica, enfatiza-se a prudência e o julgamento, assim como se confere maior confiança ao *feedback* do que à programação estabelecida como forma de controlo. As organizações, à medida que aumentam a aptidão de processamento da informação, desenvolvem novas capacidades e, conseqüentemente desenvolver-se-ão novas formas organizacionais. Podem, também, ficar mais aptas para adotar estratégias que as ajudem a controlar e a protegerem-se das incertezas (Morgan, 1996).

É importante criar organizações que sejam capazes de inovar, evoluir e ultrapassar os desafios e as solicitações com as quais se vêm confrontadas, quando inseridas num ambiente em mudança. As organizações inovadoras devem ser planeadas como sistemas de aprendizagem que colocam uma ênfase especial na abertura à investigação e à autocrítica. A tradição e o espírito holográfico da organização inovadora devem possibilitar que as capacidades requeridas pelo todo estejam embutidas nas partes permitindo, assim, a aprendizagem e a sua autorregulação. Se a organização não conseguir acomodar as ideias e valores que produz não é capaz de inovar. O uso dos princípios da cibernética, nomeadamente

a informação, comunicação e controlo, contribuem para a aprendizagem organizacional, uma vez que possibilitam a criação de graus de liberdade dentro dos quais a organização pode evoluir. Ao formularem a sua própria missão estão a definir os aspetos que consideram necessários evitar, bem como os alvos a serem alcançados (Morgan, 1996).

Quando uma organização persegue um objetivo específico, estreita-se a compreensão e o interesse no ambiente para atender a preocupações específicas. Num ambiente moderno caracterizado pela enorme turbulência e socialmente construído, torna-se difícil às organizações atingirem os seus objetivos. No entanto, quando organizações de sucesso atingem determinado objetivo, logo se torna apropriado outro e começam uma nova luta para o conseguirem. Esta estratégia orientada por objetivos é uma necessidade da vida organizacional que é socialmente construída e caracterizada por uma mentalidade mecanicista (Morgan, 1996).

A cibernética sugere que a estratégia de evitar os elementos nocivos pode ser aplicada de forma útil para a aprendizagem e a evolução das organizações, por criar graus de liberdade que permitem identificar a direção evolutiva a seguir e o espaço de ação disponível. Muitos administradores guiam as suas ações com uma visão de possíveis consequências negativas e ao tentarem antecipar possíveis problemas vão perscrutar um caminho a seguir pela organização que se encontra dentro de limites bem definidos (Morgan, 1996).

Nas organizações burocráticas, o planeamento reflete as capacidades limitadas de um único indivíduo que exerce o controlo sobre as atividades e processos de decisão, que deveriam requerer o contributo de um número significativo de pessoas. Assim, o planeamento tem um enfoque mecânico e linear dos problemas complexos. O processo de decisão em árvore vai fragmentar a atenção e a ação, de forma que os problemas complexos podem ser ordenados e controlados de forma administrável. O planeamento organizacional livre do controlo burocrático permite à organização lidar com a incerteza e com os problemas complexos de forma participada. As capacidades holísticas, analógicas, intuitivas e criativas podem ser exploradas de forma a oferecer maiores meios de ampliar e transformar as capacidades organizacionais para a aplicação de uma ação que seja racional (Morgan, 1996).

As novas tecnologias podem ser usadas como estímulo para as organizações, mas infelizmente em muitas delas estão a ser usadas para reforçar os princípios burocráticos, a centralização do poder, a hierarquia e o controlo descendente. No entanto, se forem usados modelos hierárquicos que utilizem subsistemas que se ligam a sistemas de ordem superior, colocam a responsabilidade na habilidade dessas organizações, desenvolvem um sentido comum de identidade, missão e cultura colaborativa. A criação de um sentido compartilhado e

de cooperação entre as pessoas é facilitado pelo uso das novas tecnologias e contribui para a formação de um todo talhado à imagem da totalidade dos seus membros (Morgan, 1996).

Como fraquezas à metáfora do cérebro são apontadas duas. A primeira diz respeito ao perigo de não serem levados em conta os conflitos entre os requisitos da aprendizagem e auto-organização, assim como as realidades de poder e controlo. Quer isto dizer que conferir mais autonomia à auto-organização mina a habilidade daqueles que têm o poder de manter firme o controlo sobre as atividades rotineiras e o desenvolvimento organizacional. O processo de aprendizagem requer um grau de abertura e autocrítica, factos estranhos aos modelos tradicionais de administração. Por outro lado, em organizações onde os gerentes enfatizem o mistério, a exclusão e a necessidade de manter rédeas curtas sobre as operações dificultam ou impedem a aprendizagem organizacional e a auto-organização. A segunda fragilidade apontada reforça a ideia que a auto-organização deve ser acompanhada de mudança de atitudes e valores, assim como as relações de poder não podem estar sujeitas a atitudes de inércia oriundas de suposições e crenças existentes na organização. A aprendizagem e auto-organização requerem mudança de atitudes, de autonomia, de flexibilidade, de colaboração, de abertura e de práticas democráticas (Morgan, 1996).

- **As organizações vistas como culturas**

Uma organização é em si mesma um fenómeno cultural que varia segundo um período de desenvolvimento da sociedade. Hoje vivemos numa sociedade organizacional que sofreu a desagregação dos “padrões tradicionais de ordem social, em termos de ideais comuns, crenças e valores, dando lugar a padrões mais fragmentados e diferenciados de crenças e prática baseada na estrutura ocupacional da nova sociedade” (Morgan, 1996, p.117). Nas sociedades industriais, a divisão das características do trabalho criou um problema de administração da cultura ou de integração das pessoas. Na rotina da vida organizacional são exigidas às pessoas habilidades para o desempenho das suas funções. Verifica-se, também, que de uma sociedade para outra a cultura muda e, por essa razão, existem variações nas organizações de diferentes países. Não se podem ignorar as “variações nas características sociais nacionais, nas visões do sentido da vida e nos estilos e filosofias nacionais de organização e administração” (Morgan, 1996, p.118). Para compreender as diferenças transnacionais no comportamento organizacional é fundamental conhecer os fatores culturais que caracterizam os indivíduos e as suas organizações (Morgan, 1996).

As culturas oferecem códigos de ação tidos como certos, que são vistos como normais, por isso toda e qualquer atividade que não esteja de acordo com esses códigos são vistos como

anormais. Se pensarmos numa organização com padrões de crenças ou significados partilhados, apoiados em várias normas operacionais e rituais, percebemos como estas exercem a sua influência na habilidade total de lidar com os desafios com os quais se veem confrontadas (Morgan, 1996).

A cultura organizacional está intimamente ligada ao estilo de liderança. A posição do líder empresta-lhes especial vantagem em desenvolver sistemas de códigos de comportamento e valores que determinam o comportamento dos funcionários da organização. Todavia, outras pessoas podem exercer influência sobre os seus companheiros atuando como líderes informais de opinião, ou agindo simplesmente como são. Por essa razão, podemos afirmar que a cultura não é imposta, mas desenvolve-se durante o processo de integração social (Morgan, 1996).

É frequente encontrar-se numa organização sistemas de valores diferentes que competem entre si, criando uma cultura fragmentada. Cada grupo pode ter desenvolvido uma linguagem especializada e estabelecido um conjunto de conceitos que orientam as suas atividades a partir de um referencial comum ou conjuntos integrados de normas e prioridades. Noutras organizações criam-se subculturas profissionais que evidenciam grande dificuldade de comunicar entre si. Podem ocorrer, também, divisões forjadas que podem dar origem a diferentes normas e padrões de comportamento que podem ter impacto crucial no funcionamento do dia-a-dia de uma organização (Morgan, 1996).

Quando os membros de uma organização têm lealdades divididas, as pessoas podem desenvolver práticas específicas como forma de acrescentar sentido às suas vidas, em oposição a valores partilhados pelos membros que estão formalmente no controlo da organização e conduzindo a lutas pelo desejo de modelar a cultura da organização. Enfim, a cultura pode ser encarada como um processo vivo, contínuo, proactivo da construção da realidade, através do qual as pessoas criam e recriam os mundos dentro dos quais vivem (Morgan, 1996).

Um dos pontos fortes desta metáfora é o facto das estruturas organizacionais e de certas práticas desenvolvidas incorporarem padrões de significado subjetivo que se tornam cruciais para o entendimento do funcionamento da própria organização. Esta metáfora encoraja a reinterpretação da natureza dos diferentes estilos comportamentais para reconhecer o papel que cada elemento da organização desempenha na construção social da realidade. Por exemplo, o líder tem um papel importante no delineamento da estratégia de ação e a direção geral que os eventos deverão tomar, mas deixa a escolha das particularidades para aqueles que são responsáveis pela sua implantação. Ajuda, também, a reinterpretar a natureza e o significado das relações da organização com o ambiente, nomeadamente as regras e os procedimentos que

são considerados esquemas interpretativos através dos quais se constrói e é dado sentido à realidade organizacional e ao processo de reinterpretação social (Morgan, 1996).

As crenças e as ideias que as organizações possuem sobre aquilo que é o seu ambiente contribuem para focalizar a sua ação estratégica. Por último, pode dizer-se que esta metáfora aumenta a importância de atender às mudanças na cultura cooperativa que facilitam as formas requeridas para a mudança eficaz da atividade organizacional (Morgan, 1996).

Os administradores de uma organização podem influenciar a evolução da cultura e devem estar conscientes das consequências simbólicas das suas ações de forma a promover os valores desejados, todavia nunca podem controlar a cultura. A representação da cultura organizacional é vista como sendo um processo voluntário, sob a influência direta dos atores envolvidos o que lhes dá mais poder ao assumirem maior responsabilidade na construção das suas realidades. Todos os elementos de uma organização constroem ou representam realidades, mas normalmente estas não são realizadas de acordo com as circunstâncias da sua própria escolha (Morgan, 1996).

- **As organizações vistas como sistemas políticos**

As organizações, tal como os governos, empregam um sistema de regras como meio de criar e manter a ordem e direção entre os seus membros com interesses diversos e, por vezes, com alterações. As formas de governar politicamente as organizações caracterizam a forma de ordem social que existe no interior de cada uma delas (Morgan, 1996).

Numa organização autocrata, o poder final para delinear a ação é sustentado por um único indivíduo ou grupo que toma todas as decisões importantes, por se encontrar apoiado pelo controlo de recursos críticos, pelo direito de propriedade ou domínio de direitos, tradição, carisma e outras razões para invocar privilégios pessoais (Morgan, 1996).

Nas burocracias, a forma de regulamentação é exercida por meio da palavra escrita. O poder e a responsabilidade estão intimamente ligados com o conhecimento e uso das regras, determinadas pela lei, por parte de alguém que tem autoridade do tipo racional-legal (Morgan, 1996).

As organizações tecnocratas são flexíveis, estão sempre em mudança e prosperam em ambientes turbulentos. O poder e a responsabilidade são exercidos através do uso do conhecimento de especialistas que possuem a habilidade de resolução de problemas relevantes. Estes indivíduos ou grupos sobem ou descem na estrutura de poder de acordo com o valor das suas contribuições técnicas (Morgan, 1996).



Nas organizações democráticas o poder de estabelecer regras permanece nas mãos do povo (*demos*), por meio de formas representativas de administração. A democracia representativa é exercida, durante um período determinado, por membros eleitos a quem são conferidos mandatos para agir em nome daqueles a quem representam. Na democracia direta, o poder é exercido através de formas participativas de decisão em que todos dividem o processo administrativo (Morgan, 1996).

No sistema de cogestão, donos e empregados determinam, em conjunto, o futuro das suas organizações, partilhando o poder e as tomadas de decisão. Quando os trabalhadores fazem parte do processo de decisão estes perdem o direito de opor-se às deliberações que são tomadas, mas aqueles que detêm o poder devem experimentar alguma forma de oposição, para que o sistema de governo seja sadio (Morgan, 1996).

A política organizacional nasce quando as pessoas pensam e querem agir de formas diferentes, criando tensões resultantes de conflitos, de interesses divergentes e das relações de poder. Quando se fala em interesses, dá-se ênfase a um conjunto complexo de predisposições que envolvem objetivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir numa ou noutra direção. Os interesses da tarefa estão ligados com o trabalho que uma pessoa pretende desempenhar na organização. As aspirações e visões sobre o futuro da organização fornecem as bases para interesses de carreira. Os interesses extramuros configuram a forma de agir em relação ao cargo e à carreira, envolvendo questões de personalidade, atitudes próprias, valores, preferências, crenças e compromissos com o meio exterior. A metáfora política encoraja as pessoas a verem as organizações como redes de pessoas independentes, com interesses divergentes, que se juntam em função de um interesse comum (Morgan, 1996).

Normalmente, numa organização promove-se a fragmentação ou a coligação entre as pessoas, tendo em consideração as funções que estas desempenham e os seus próprios interesses. À medida que se consegue um consenso geral sobre os objetivos globais da organização existe, frequentemente, um considerável desacordo sobre os seus objetivos específicos, uma vez que os interesses das pessoas e das suas subunidades quase predominam (Morgan, 1996).

No entanto, perante esta fragmentação, é necessário reunir o mínimo de consensos para que a organização funcione bem e sobreviva. Quando os interesses das pessoas colidem o conflito surge como uma força disfuncional dentro das estruturas organizacionais, quer nos papéis, nas atitudes, nos estereótipos, ou surgir em função de recursos escassos. É necessário fomentar vários tipos de manobras políticas para que sistemas de competição e de colaboração

coexistam simultaneamente numa organização, embora exista uma subdivisão racional de tarefas e uma estrutura de carreira. Nas relações horizontais que se estabelecem no interior de uma organização está latente o jogo político e quando os conflitos passam a estar institucionalizados estes fazem parte da cultura organizacional (Morgan, 1996).

O poder é um meio através do qual são resolvidos os conflitos de interesse, mas trata-se de um conceito ambíguo. Sabe-se que diz respeito à dependência de uma pessoa ou unidade organizacional de outra de modo desigual, ou como a habilidade de definir a realidade dos outros de maneira a lavá-los a perceber a forma de representar o tipo de relações que são desejáveis (Morgan, 1996).

Como fontes de poder numa organização são identificadas as seguintes: (i) a autoridade formal (é uma forma de aprovação social essencial para a estabilização de poder quando se identifica que alguém tem o direito de mandar numa área da vida humana e os outros aceitam a necessidade de obedecer); (ii) o controlo de recursos escassos (surge da habilidade de exercer o controlo sobre os recursos necessários para a existência da organização – dinheiro, materiais, tecnologia, pessoal e apoio dos consumidores, fornecedores e da comunidade em geral); (iii) o uso da estrutura organizacional, regras e regulamentos (estes instrumentos racionais servem para ajudar no desempenho de uma tarefa, todavia em muitas situações são o resultado e o reflexo de uma luta pelo controlo político); (iv) o controlo do processo de decisão; (v) o controlo do conhecimento e da informação; (vi) o controlo de fronteiras (reflete a relação bilateral entre diferentes elementos de uma organização – grupos de trabalho, departamentos e entre uma organização e o seu ambiente); (vii) habilidade em lidar com incertezas que influenciam o funcionamento de uma organização; (viii) controlo da tecnologia que permite a eficácia da organização; (ix) construção e benefício de alianças interpessoais, redes e controlo da “organização informal”; (x) controlo da contra organização (controlo do poder compensatório que, sem fazer parte da estrutura de poder estabelecida, influencia as organizações); (xi) simbolismo e administração do sentido (habilidade em persuadir os demais elementos da organização a idealizar realidades mais interessantes a perseguir); (xii) valores correspondentes com o sexo do administrador e das relações entre sexos; (xiii) fatores estruturais que definem o estado da ação; e (xiv) o poder é uma via para obter mais poder (Morgan, 1996, pp.164-191).

As organizações podem ser vistas como mini estados, onde o relacionamento entre os indivíduos e a sociedade caminha lado a lado. O gerente é considerado pluralista por reconhecer que os indivíduos possuem diferentes interesses, intuítos e objetivos. Neste caso, os empregados podem usar para os seus próprios fins a afiliação à organização. A administração deve focalizar-se na coordenação dos interesses dos membros da organização, para que possam trabalhar em

conjunto, tendo em consideração as restrições colocadas pelos seus objetivos formais e pelos interesses de quem controla o destino da mesma. O gerente pluralista reconhece a política da organização e aceita que o seu papel é ser um agente de poder e o administrador de conflitos. Estes conflitos devem estimular a aprendizagem e a mudança organizacional, constituindo-se, assim, como uma importante fonte de inovação (Morgan, 1996).

O uso da metáfora política pode ser uma limitação, caso esta seja utilizada como um instrumento para servir melhor os interesses dos gestores organizacionais, em vez de gerar novas descobertas e compreensões que possam ajudar a lidar com interesses divergentes dentro da organização. À medida que as organizações são dominadas pelas relações competitivas perde-se de vista a criação da ordem social e do uso dos princípios políticos para examinar e reestruturar o relacionamento entre a organização e a sociedade. O poder pluralista pode ser mais aparente do que real, porque embora todos os elementos da organização tenham acesso a fontes de poder, o poder final assenta apenas sobre aqueles que são capazes de definir o cenário de ação (Morgan, 1996).

- **As organizações vistas como prisões psíquicas**

As organizações são fenómenos psíquicos, por serem realidades socialmente construídas, onde as pessoas se podem tornar prisioneiras de imagens, ideias, pensamentos e ações. Estes processos conscientes ou inconscientes, que subsistem nas organizações, marcam uma existência e um poder próprio, assim como o exercício de um certo grau de controlo sobre os seus criadores. Cada pessoa deve fazer um esforço para ver além da realidade superficial, por forma a adquirir a habilidade para se libertar do modo imperfeito de encarar as coisas e de enfrentar os riscos da exposição a um novo mundo (Morgan, 1996).

Quando as organizações e os seus membros ficam aprisionados a pressupostos falsos, crenças estabelecidas e regras operacionais sem o questionamento necessário e a abertura a outras premissas e práticas, vão formar-se pontos de vista muito estreitos do mundo o que constitui uma limitação para ações associadas a visões alternativas da realidade. Nessa altura, desenvolvem culturas organizacionais que as impedem de lidarem com o seu meio ambiente de forma eficaz. O meio ambiente condiciona as organizações e são, também, moldadas pelos interesses inconscientes dos seus membros e pelas forças inconscientes que determinam as sociedades nas quais elas existem (Morgan, 1996).

No mundo ocidental, nas organizações formais eram os homens que, normalmente, dominavam os papéis e funções organizacionais quando existia uma necessidade de comportamento direto e agressivo, enquanto as mulheres, eram relegadas para papéis que as

colocavam numa posição de subordinação ou em papéis destinados a satisfazer a diferentes tipos de narcisismo masculino. Nas organizações burocráticas existem pessoas chave que cultivam papéis paternais, agindo como mentores para os indivíduos que dependem e acatam a autoridade. Naquelas que são influenciadas por valores matriarcais (amor incondicional, otimismo, confiança, compaixão, capacidade de intuição, criatividade, felicidade) – as organizações não burocráticas – a sua estrutura é menos dividida em níveis hierárquicos, mais compassiva e holística, os meios são mais valorizados que os fins e verifica-se maior tolerância pela diversidade e abertura à criatividade (Morgan, 1996).

Quando as pessoas, numa organização, se juntam para criar uma cultura composta por um conjunto de crenças, normas, ideias e práticas sociais partilhadas, estão a tentar que esta perdure no tempo. Para ser reafirmada a confiança no futuro são estabelecidos objetivos pessoais e organizacionais, investe-se tempo e energia num projeto que se pretende duradouro. Assim, é fundamental tornar aquilo que é complexo simples, para mais fácil ser controlado. A pretensão dos humanos de controlarem tudo na natureza demonstra o quanto são vulneráveis, fracos, pequenos e transitórios.

Alguns grupos de trabalho regridem a padrões de comportamento infantil para se protegerem de aspetos desconfortáveis do mundo real. Quer isto dizer que os elementos de um grupo de trabalho direcionam o consumo da sua energia para a realização da tarefa, quando estão envolvidos na sua concretização. Mas, se algo corre mal, desviam essas energias para se defenderem das ansiedades associadas à situação. Podem adotar um dos três estilos de atuação para se protegerem das situações de ansiedade: (i) modelo de dependência (a atenção dos elementos do grupo é desviada dos problemas presentes, por se considerarem incapazes de lidar com a situação, e projetam-na sobre a pessoa que idealizam como líder); (ii) processo de emparelhamento (os elementos do grupo fantasiam a existência de uma figura messiânica que os conseguirá livrar do seu estado de medo e de ansiedade que contribui para a paralisia das suas habilidades de empreender ações eficazes); (iii) padrão de resposta “fuga e luta” (os elementos do grupo tendem a projetar os seus medos num inimigo qualquer e empreendem tempo e energia para brigar ou proteger o grupo do perigo percebido) (Morgan, 1996, pp.222-223).

Muitos dos papéis organizacionais são o foco de ansiedades nas relações profissionais. Algumas pessoas como são vistas como vilões ou fonte de problemas e, por isso, tornam-se alvo de atitudes e ações de vingança. Este processo ocorre, também, entre organizações que atuam em ambientes competitivos, porque umas tentam dominar, punir e controlar as suas rivais

e, por vezes, incluem vários tipos de punição nas suas próprias políticas e procedimentos gerais (Morgan, 1996).

Alguns líderes não conseguem desenvolver relacionamentos próximos com os seus colegas e subordinados, por não tolerarem qualquer traço de rivalidade. Este facto despoleta no líder a necessidade de manter o controlo, dividindo e comandando os subordinados de forma a certificar-se que ficam neutralizadas as ações dos seus opositores. Os medos inconscientes dos líderes, muitas vezes, impedem-no de aceitar ajuda ou sugestões políticas desenvolvidas pelos seus subordinados por serem interpretadas como rivalidade (Morgan, 1996).

Um outro fator que pode aumentar a ansiedade do líder é o facto de ele ser alvo de projeções de natureza edipianas, onde os subordinados projetam as suas fantasias de substituição do pai pelo líder. Nas organizações onde as relações são dominadas por este tipo de competição inconsciente, o líder fica isolado e criam-se as condições ideais para a união dos subordinados para o conduzirem à destruição (Morgan, 1996).

Os valores comuns que moldam a cultura e as subculturas de uma organização têm origem abaixo do conhecimento consciente. Assim, a habilidade do líder para criar a união e um sentimento de propósito, depende da sua aptidão para direcionar impulsos destrutivos para o inimigo. Este processo de luta interna pode minar a capacidade de desenvolvimento do espírito de cooperação, inibe a aprendizagem de grupo e pode desencadear uma cultura caracterizada pelos mais diversos tipos de tensão e de defesa (Morgan, 1996).

Os arranjos organizacionais podem servir como fenómenos intermediários que, por vezes, podem ser críticos na definição da natureza e identidade da organização e dos seus elementos, assim como de certas atitudes que podem bloquear a criatividade, a inovação e a mudança. Por vezes, é necessário um agente de mudança para criar fenómenos intermediários para facilitar qualquer tipo de mudança social. Em situações de mudança voluntária, a pessoa responsável deve estar no controlo do processo, deve ter tempo para refletir, pensar, sentir e meditar, caso se pretenda que a alteração seja eficaz e duradoura (Morgan, 1996).

- **As organizações vistas como fluxo e transformação**

Morgan (1996), tendo em conta a nova teoria dos sistemas desenvolvida por Humberto Maturana e Francisco Varela, conclui que todos os sistemas são fechados e autónomos de interação. A autonomia, circularidade e autorreferência são características principais dos sistemas fechados de relações e estas conferem-lhes a habilidade de se autocriarem ou de se autorrenovarem. O confinamento e a autonomia são de ordem organizacional, dado que os

sistemas se fecham neles mesmo, com o intuito de manterem padrões estáveis de relações (Morgan, 1996).

Como o sistema é um ciclo fechado e contínuo de interação não possui um começo nem um fim. Um sistema é considerado auto referente, porque não pode entrar em interações que não estejam especificadas dentro de padrões que definem a sua organização. A interação com o seu ambiente é reflexo e parte da sua própria organização, facilitando, desta forma, a auto reprodução de si mesmo (Morgan, 1996).

A teoria da *autopoiesis* reconhece que os sistemas possuem ambientes e a relação entre eles são internamente determinadas. As transações de um sistema com o seu ambiente são transações dentro de si mesmo e a fonte de mudança são modificações aleatórias introduzidas através de processos de reprodução ou através de combinações de interações casuais e conexões que dão origem ao desenvolvimento de novas relações no sistema. Como os comportamentos aleatórios contribuem para aumentar a variedade dos sistemas, se estes atingirem um nível crítico, a ordem e a auto-organização emergem da aleatoriedade e dá-se a transformação do sistema de atividade. Mudanças aleatórias podem disparar interações que se repercutem através do sistema, sendo as consequências finais determinadas em função dos efeitos do distúrbio e das mudanças compensatórias que se operam na nova configuração de relações que são estabelecidas. Assim, a transformação ou evolução dos sistemas é o resultado das mudanças geradas no interior do próprio sistema (Morgan, 1996).

As organizações estão sempre a tentar atingir uma forma de confinamento autorreferencial em relação aos seus ambientes. Os problemas que encontram ao lidar com os seus ambientes estão, intimamente, ligados ao tipo de identidade que tentam manter. Os fatores que determinam a identidade de uma organização e as suas relações com o mundo exterior são determinantes para explicar a sua evolução, mudança e desenvolvimento. Uma organização, ao interpretar um ambiente, está a tentar atingir o tipo de confinamento que é necessário para que esta se reproduza dentro da sua própria imagem. Quer isto dizer que a organização ao projetar-se no seu ambiente e ao organizá-lo está a lançar as bases para agir em relação a ele de forma a permitir a sua autorreprodução (Morgan, 1996).

Qualquer organização, para compreender o seu ambiente, deve começar por tentar entender-se a si própria e as suas relações com o mundo exterior. O ambiente de uma organização é sempre uma projeção dela própria. Organizações egocêntricas possuem uma noção singular e fixa daquilo que podem ser e estão determinadas a impor ou sustentar a sua identidade a qualquer preço. Uma organização comprometida com a exploração de possíveis identidades e condições para a sua realização são capazes de desenvolver um tipo de sabedoria

dinâmica. Assim, tornam-se mais conscientes do seu papel, do seu significado dentro do todo e da sua habilidade para facilitar padrões de mudança e desenvolvimento das suas identidades (Morgan, 1996).

Todas as organizações desempenham um papel ativo na construção dos seus ambientes e das suas identidades (umas de um tipo outras de outro, umas mais resistentes outras menos). À medida que sedimentam as suas identidades, podem estabelecer as bases para a sua destruição ou iniciar transformações mais amplas na ecologia social a que pertencem. As culturas organizacionais egocêntricas com uma apresentação forte e de sucesso a curto-prazo, conseguido à custa dos seus contextos mais amplos e ao serviço dos seus interesses, são capazes de causar efeitos desastrosos no todo (Morgan, 1996).

O desenvolvimento estratégico de sucesso é um processo que não é unipessoal, mas sim dependente de complexos padrões de conectividade recíproca que nunca podem ser previstos ou controlados. O padrão da organização tem, assim, um caráter aberto e evolutivo. Desta forma, os indivíduos e as organizações têm a possibilidade de influenciar o processo de escolha do tipo de auto imagem que irá guiar as suas ações e delinear o seu futuro (Morgan, 1996).

A teoria da *autopoiesis* ajuda a compreender que a mudança se desenvolve através de padrões circulares de interação e não como uma causalidade mecânica. Os mecanismos de *feedback* positivo e negativo explicam as razões pelas quais os sistemas ganham ou preservam determinada forma e como esta pode ser elaborada e modificada com o tempo. Os processos de *feedback* negativo são importantes para explicar a estabilidade do sistema, dado que uma mudança numa variável desencadeia uma mudança na direção oposta. Os processos de *feedback* positivo são importantes para explicar as mudanças no sistema, por não possuírem círculos estabilizadores e conduzirem a mudanças exponenciais impossíveis de serem sustentadas a longo-prazo (Morgan, 1996).

A mudança exponencial é vista como boa durante um certo período, mas como esta duplica constantemente em cada estágio, fica incontável ao longo do tempo e acabam por gerar ruturas no sistema global de relações. Mutações de natureza aleatória e acontecimentos acidentais, assim como conexões sociais ocorridas em circunstâncias favoráveis, desencadeiam processos abertos de auto-organização, onde os processos de *feedback* positivo e negativo interagem para produzir padrões de mudança relativamente estáveis. Por vezes, o sistema global atinge um estágio de equilíbrio ou de mudança ordenada, outras vezes ocorre uma completa configuração das relações existentes, quando os processos de *feedback* positivo dominam (Morgan, 1996).

Em sistemas complexos, o grau de diferenciação é muito elevado e existem imensos processos intervenientes que vão determinar qualquer conjunto de ações. Neste caso, são estabelecidas redes de relações que definem e mantêm padrões de causalidade. Assim, sistemas complexos de mútua causalidade que incluem componentes aleatórias e em qualquer conjunto de condições de partida, podem determinar diferentes resultados finais. Isto acontece porque os acontecimentos combinatórios comunicam, entre si, através de relações sistémicas, o que provoca transformações no sistema de forma imprevisível (Morgan, 1996).

O desenvolvimento e a prática de sabedoria sistémica requerem da organização a capacidade de proceder à avaliação, ter em conta a aprendizagem e estabelecer um processo de auto-organização. A compreensão da causalidade mútua em sistemas de mudança demonstra ser impossível deter a mudança, eliminar o *feedback* positivo e de preservar um determinado modo de organização interna. Para se aprender com a mudança é necessário estar sensível para a ideia que novas formas de organização do sistema precisam de ter liberdade para emergir, mas este processo depende da habilidade de perceber e evitar tendências destrutivas do sistema que existem nos círculos viciosos criados por relações de *feedback* positivo e se criem de espaços que possibilitem a aprendizagem, que favoreçam as ações colaborativas e ampliem as oportunidades de ajustamento mútuo (Morgan, 1996).

A análise dialética introduz grandes implicações na prática de mudança social e organizacional por envolver a gestão de contradições. Esta análise dialética é mais evidente em épocas de crise, por se tornar mais evidentes a lógica e os valores competitivos que ressaltam das tendências contraditórias que determinam a realidade social. A resolução das crises ocorre quando a administração e empregados unem forças para competirem com organizações rivais. No entanto, a visão dialética da realidade sugere que a tensão e a contradição estão sempre presentes, embora variem relativamente ao grau de clareza e da forma de acordo que assumem com as oposições que se manifestam (Morgan, 1996).

Assume-se a mudança como certa e classificamo-la como uma força externa que transforma o mundo em redor e com ela surgem novos problemas com os quais será necessário lidar. É possível compreender e administrar a mudança, caso se verifique uma lógica interna de ação e um mais elevado nível de pensamento. Atualmente, a mudança pode influenciar a natureza, o ritmo e a direção de flutuações tecnológicas, de mercado, demográficas e de ordem socioeconómicas. Quando a mudança envolve graus de incerteza e de instabilidade podem-se desenvolver teorias como as organizações podem responder a diferentes tipos de mudança, mas não determinam como se pode influenciar a natureza da mudança. É fundamental compreender como os graus de certeza e de incerteza dos ambientes são gerados e incorporados no próprio



processo de mudança, porque estão a criar-se novos meios para raciocinar sobre a mudança. A visão dialética encoraja a compreensão das oposições que originam a mudança, que determinam o universo e que administram a mudança pelo reenquadramento das oposições detetadas (Morgan, 1996).

- **As organizações vistas como instrumentos de dominação**

A organização é entendida como um processo de dominação, na medida em que aqueles que ocupam lugares de chefia ditam as normas da sua vontade sobre os outros, enquanto aqueles que se consideram subordinados a tais regras consideram que têm o dever de obedecer. A habilidade de um dirigente para encontrar apoio e legitimar nas suas ideologias e crenças confere-lhe bases sólidas, validadas pelo mandato que possui e pelo aparato administrativo apropriado que lhe proporciona uma ponte entre mandante e subordinado. A dominação carismática ocorre quando o líder exerce a sua influência em virtude das suas características pessoais; a dominação tradicional ocorre quando as pessoas exercem o poder como resultado do *status* adquirido; e a dominação racional-legal resulta da legitimação do poder por meio de leis, regulamentos e procedimentos (Morgan, 1996).

O mercado de trabalho primário engloba um conjunto de cargos de carreira especialmente importantes e que exigem um alto grau de competência e conhecimento específico. Para além do dinheiro e das recompensas não monetárias, como a satisfação no trabalho, a progressão na carreira e a segurança são os atrativos que contribuíram para o crescimento deste tipo de mercado de trabalho. Fazem parte do mercado de trabalho secundário, os trabalhadores menos especializados, mais baratos e que exigem pouco investimento de capital na sua educação e formação profissional. Estes funcionários são admitidos e demitidos de acordo com as incertezas do ciclo de negócios (Morgan, 1996).

No mundo organizacional é frequente identificar organizações, pelo menos as mais radicais, onde uma importante parcela dos trabalhadores experiênciam uma sensação de exploração, reagindo como forma de reivindicação de transformações no ambiente de trabalho que garantam estilos mais democráticos de gestão. Quando este intento não é atendido, o profundo sentimento de exploração gera um tipo de revolta entre os trabalhadores e a direção e vice-versa. A direção procura quebrar a solidariedade entre os trabalhadores e usa os meios de comunicação social para evitar o apoio que a comunidade poderia oferecer. Do lado dos trabalhadores são empreendidas vigorosas ações coletivas para enfrentar as táticas de divisão. Analogamente, um gerente pluralista procura garantir a unidade da equipa para obter o comprometimento dos seus subordinados, mas quando um gerente unicista cultiva a crença

numa ideologia radical vai unir a força de trabalho contra a direção. Frequentemente, os gerentes pluralistas e unicistas estruturam as relações com a força de trabalho como uma batalha onde necessitam demonstrar a sua superioridade e poder (Morgan, 1996).

As multinacionais são organizações maiores e mais poderosas do que muitas nações, são bastante centralizadas, o corpo gerente tem baixo grau de influência nas decisões-chave e existe dependência do poder central na administração dos recursos. São consideradas organizações burocráticas de regimes totalitários, por servirem os interesses das elites, e aqueles que controlam o poder tentam estabilizar e controlar aspetos dos respetivos ambientes que, normalmente, seriam incertos e ameaçadores. Estabelecem acordos de proteção de mercado, fixando territórios exclusivos que serão evitados pelos concorrentes, deixando a empresa dominante sem concorrência. Para controlar a troca e transferência de tecnologia e patentes criam-se cartéis que tentam reduzir a competição nessas esferas. Tentam, também, dominar e moldar o cenário político para criar condições favoráveis para si próprias. As multinacionais são consideradas importantes forças políticas na economia mundial e na força política dos estados democráticos (Morgan, 1996).

O impacto negativo das multinacionais resultam de ações racionais de um grupo de indivíduos que procura desenvolver um conjunto de objetivos, tais como aumentar a rentabilidade da empresa e o crescimento organizacional. As ações racionais desenvolvidas por estas empresas podem ter um efeito prejudicial em termos de saúde e bem-estar dos seus empregados. Aquilo que é racional do ponto de vista da organização pode ser uma forma de dominação, por ignorarem valores ou premissas ideológicas das comunidades e dos estados onde se instalam, ou por servirem como instrumento de mudança social (Morgan, 1996).

A teoria da conspiração sugere que o processo de dominação numa sociedade tem raízes numa estrutura egoísta de motivação, ou numa política consciente de exploração que poderá ter consciências sociais graves. A dominação, quando é vista como parte de uma conspiração social ou como a responsabilidade de alguns indivíduos, deve mobilizar defesas apropriadas para compreender e ajudar a criar um sentido mais amplo de responsabilidade coletiva, assim como para descobrir formas de reformular os problemas tendo como objetivo estabelecer novos tipos de ação corretiva. É fundamental reconhecer que esta metáfora, tal como as restantes, é apenas uma ideologia e que não se pode estabelecer uma equivalência entre dominação e organização (Morgan, 1996).

Como forma de conclusão é fundamental perceber que uma organização pode ter características de muitas ao mesmo tempo. Embora se assuma que as organizações são

fenómenos racionais que precisam de ser compreendidos em função dos seus objetivos e metas, elas são complexas, ambíguas e paradoxais. A leitura-diagnóstico chama a atenção para diferentes aspetos da organização à medida que se tenta avaliar e documentar a natureza da situação. Segue-se a avaliação crítica dos resultados e este processo requer a exploração das explicações dos aspetos em conflito para se chegar a julgamentos que tentam integrá-las. Há que ter em conta a complexidade da situação e usar um processo aberto de investigação que possibilite a definição dos problemas e das suas soluções possíveis, de forma a emergirem diferentes leituras que forneçam as bases para análises mais elaboradas fundamentais para o delinear da ação e para a abertura de caminhos em relação à forma pela qual o processo de organização é praticado (Morgan, 1996).

Se as organizações são vistas como um conjunto de pessoas que se juntam para perseguirem objetivos comuns é possível decompô-las em conjuntos de variáveis relacionadas – estruturais, técnicas, políticas, culturais e humanas, entre outras. Um determinado aspeto de uma organização pode ser coisas diferentes ao mesmo tempo, porque cada pessoa olha a organização de forma distinta e de acordo com as suas experiências. Na perspetiva de Morgan, a organização é sempre determinada por imagens e ideias, envolvendo um processo criativo que pode originar novas ações. (Morgan, 1996).

#### **1.4. As metáforas de Handy**

Handy (2007), por sua vez, compara as organizações a tribos ou conjuntos de tribos que podem ser muito diferentes na sua forma de comportamento, nos seus pressupostos e nas suas tradições. Em cada organização existe uma ideia central: “as crenças sobre a melhor maneira de organizar as coisas e de mandar que se façam, sobre a maneira certa de tratar as pessoas e a maneira certa de se comportar” (p.155).

##### **a) A tribo clube**

Tal como na teia de aranha, Handy (2007) defende que neste tipo de organização o líder encontra-se no centro rodeado por vários círculos cada vez mais vasto de amigos íntimos e de influências. As linhas de responsabilidade e as funções que se exercem partem do centro, por isso quanto mais perto se estiver do líder, mais influência se tem dentro da organização.

Segundo o autor, este tipo de organização é uma extensão da pessoa que a dirige, geralmente o fundador, por conseguinte torna-se uma ramificação de si próprio, onde as pessoas agem e pensam de forma semelhante ao líder. Podem parecer organizações marcadas pela ditadura do líder, mas se os funcionários compartilharem os valores e as crenças do líder podem

ser lugares aprazíveis para se trabalhar. Como as linhas de comunicação são muito curtas e existe a centralidade do poder, torna-se fácil responder de forma imediata e intuitivamente às oportunidades ou às crises que aparecem. O perigo da organização ser fraca, corrupta, inapta e deficientemente dotada de pessoal, depende do domínio da personalidade da figura do líder.

Este tipo de organização tem êxito quando a organização é pequena, onde se pode contar com as pessoas adequadas e que se possam misturar com a equipa considerada como essencial e, por outro lado tenham oportunidade de agir por conta própria. Na organização clube as pessoas são, normalmente, da família ou são recrutadas por possuírem características parecidas com elas.

#### **b) A tribo de funções**

De acordo com Handy (2007), na tribo das funções, “as organizações são conjuntos de funções ou caixas com postos de trabalho, ligadas por uma lógica e ordenada, de maneira a que juntas realizem o trabalho da organização” (p.158). Os indivíduos, na organização, ocupam funções com a descrição dos cargos, onde estão estabelecidos os requisitos da função e dos limites. A função de topo está no cimo do diagrama e nas camadas inferiores estão os cargos cada vez menos relevantes, mas as responsabilidades estão ligadas umas às outras. A organização reordena as funções e as relações entre si, sempre que as prioridades mudam e são atribuídas novas funções aos indivíduos. Nestas organizações as regras e procedimentos abundam, em forma de memorandos, para cada eventualidade (Handy, 2007).

Nas organizações mais maduras, a partir do momento que estiver estabelecido o seu funcionamento, este torna-se uma rotina, por serem necessárias menos decisões, todos poderem continuar o seu trabalho, calcular-se as contribuições e garantir-se resultados. Estas organizações prosperam quando realizam uma tarefa estável e invariável, mas têm dificuldade em fazer face à mudança ou às exceções individuais (Handy, 2007).

Nestas culturas o importante é ter presente a lógica do desenho organizacional, o fluxo do trabalho e os procedimentos, porque as pessoas são treinadas para se adequarem à função que desempenham. Enfim, não é bem-vinda demasiada independência e iniciativa pelos ocupantes das diversas funções (Handy, 2007).

#### **c) A tribo de tarefas**

A constituição de grupos ou equipas de talentos e recursos, segundo Handy (2007), pode aplicar-se a um projeto, tarefa ou problema. Desta forma está facilitado o funcionamento da organização, uma vez que os grupos se podem modificar, dissolver ou incrementar à medida

que a tarefa muda. Torna-se um trabalho mais desafiante para as pessoas competentes, porque trabalham em grupos e compartilham tanto as aptidões como as responsabilidades. Estas pessoas estão constantemente a trabalhar em novos desafios, visto que cada tarefa é diferente da anterior. Como as pessoas trabalham em grupos cooperantes de colegas, sem uma hierarquia demasiado manifesta o clima que se cria, no interior da organização, é muito acolhedor.

O desenvolvimento do trabalho por tarefas tem êxito nas situações em que é necessário a resolução de problemas, recorrendo a um estilo de tarefa por assessorias. Ao serem utilizados profissionais competentes estas equipas tornam-se muito caras, dado que os indivíduos dedicam muito tempo a falar uns com os outros para encontrarem a solução adequada ao problema. Estes grupos ou equipas de trabalho dedicam muito tempo na elaboração de planos, desejam o compromisso e recompensam o êxito com mais tarefas. Não prometem a segurança do emprego das pessoas que não levem a cabo as novas tarefas com êxito. Nestas organizações encontram-se muitas pessoas jovens, confiantes e ativas, que aperfeiçoam e põem à prova os seus talentos sem se preocuparem com a segurança do emprego a longo prazo (Handy, 2007).

#### **d) As tribos de pessoas**

Este tipo de organização, na perspetiva de Handy (2007), coloca o indivíduo em primeiro lugar e torna-se o recurso para as aptidões especiais dos seus membros. Assim, os diretores destas organizações têm sempre um estatuto mais baixo do que os profissionais e, consequentemente, possuem poucos meios de controlo sobre estes. Os profissionais individuais destas organizações costumam manter o cargo até à reforma.

Por outras palavras, poder-se-á dizer que é muito difícil dirigir de uma forma comum este tipo de organização, dado que estes profissionais dificilmente aceitam ordens e se deixam dirigir. Por vezes, apenas um membro com aptidões especiais não consegue sozinho realizar uma tarefa, vendo-se obrigado a trabalhar com outros indivíduos igualmente brilhantes nessa tarefa. Contudo, não deixam de se ver como estrelas e não deixam de ser relutantes em transigir nas suas crenças porque, para eles, primeiro está o indivíduo e só depois os membros da equipa (Handy, 2007).

Em forma de conclusão poder-se-á dizer que nenhuma das organizações descritas anteriormente é tribalmente pura ou deve sê-lo. Cada indivíduo tem a sua tribo preferida, mas nem sempre se adapta aos modos de funcionamento dessa organização. Normalmente, quando uma pessoa faz a sua formação numa organização com determinadas características, dificilmente se adapta a outra organização com características muito diferentes (Handy, 2007).

### **1.5. A sociedade das organizações e do conhecimento**

Na sociedade das organizações, todas elas são uma criação humana, especializadas e caracterizadas pela natureza das suas tarefas. A função das organizações é tornar possível que os conhecimentos especializados, eficazes e produtivos sejam fundidos num conhecimento unificado e singular. As organizações são “ferramentas” especializadas numa determinada tarefa composta por especialistas em áreas restritas do conhecimento unidos por uma missão comum, clara e convergente, para produzir resultados em função dos objetivos antecipadamente definidos. Qualquer organização existe para produzir resultados no exterior, ou seja estão muito longe daquilo que cada membro contribuiu (Drucker, 2015). O autor conclui que na maioria das organizações “a contribuição individual é totalmente absorvida pela tarefa comum e desaparece nela” (p.67). Isto implica que a tarefa e a missão organizacional devam ser transparentes, os resultados sejam definidos de forma mensurável e se proceda à avaliação e julgamento do seu próprio desempenho. Isto implica que os objetivos e as metas sejam claros, conhecidos e impessoais. Por outro lado, tem de haver alguém na organização do conhecimento que não comande, mas dirija e seja responsável pela missão, espírito, desempenho e resultados da organização (Drucker, 2015).

A organização deve ser preparada para a mudança constante e para a inovação, embora as técnicas, ao contrário do conhecimento, mudem devagar e com pouca frequência. Por essa razão devem construir a sua própria estrutura de gestão de mudança, planeando o abandono de uma política, em vez de tentarem prolongar a vida de outra que até ali tinha sido bem-sucedida. No quotidiano de uma organização há que ter em conta que é preciso melhorar tudo o que se faz (autoaperfeiçoamento contínuo e organizado), aprender a explorar tendo em conta os seus próprios êxitos e descobrir como inovar de forma sistemática (Drucker, 2015).

Todo o indivíduo que tem a capacidade de contribuir com a organização fornecendo serviços e, por isso, é considerado um empregado. Os trabalhadores do conhecimento só trabalham porque existem organizações que necessitam dos seus “meios de produção”, que é o seu conhecimento. Embora possam usar máquinas, o conhecimento que estes trabalhadores possuem são fundamentais para utilizá-las e para interpretar os dados que estas fornecem. Estes trabalhadores possuem, também um trunfo, que é a mobilidade pois eles transportam consigo o conhecimento (Drucker, 2015).

Como não existem conhecimentos mais importantes do que outros e por todos contribuírem para uma tarefa comum, a organização tem de ser organizada como uma equipa baseada na informação e na responsabilidade, onde todos os membros têm de agir como indivíduos responsáveis. Porém, têm de existir pessoas que tomem decisões e sejam

responsáveis pela missão, espírito, desempenho e resultados da organização. A diversidade organizacional que existe na sociedade desenvolvida constitui-se como uma força e confere a cada organização a capacidade de ser autónoma e empenhada apenas na sua própria missão, visão e valores específicos (Drucker, 2012).

### **1.5.1. A visão de Handy**

De acordo com Handy (1992), as empresas deixaram de ser consideradas como “estruturas e sistemas, de fluxos de entrada e saída, dos sistemas de controlo e administração, como se tudo isso fosse uma grande fábrica” (p. 94). Hoje em dia as empresas deixaram de ser consideradas como gigantescas peças de engenharia e passaram a ser encaradas como políticas, culturas e redes, equipas e alianças, influência e poder, assim como liderança.

O autor propõe três tipos de organizações que a seguir se passam a descrever.

#### **1. As empresas trevo**

Nas empresas trevo são formadas por três “folhas” necessárias para a existência de um trabalho combinado: (i) o pessoal do núcleo (pessoas do núcleo essenciais para a empresa, difíceis de substituir por possuírem o conhecimento sobre a empresa – os diretores, técnicos e operários especializados); (ii) o pessoal do leque contratual (formado por pessoas e empresas contratadas, que não fazem parte da empresa, por serem especializadas em determinado tipo de tarefas e são pagas pelos resultados alcançados); (iii) o pessoal da força laboral flexível (pessoas contratadas a tempo parcial ou temporário para responder às necessidades dos clientes, pagas de acordo com tarifas salariais mais baixas). Existe uma outra subcategoria que necessita de ser aqui mencionada, que seria uma quarta folha do trevo, e que consiste em pedir ao cliente que execute o trabalho sem ser pago, como por exemplo atestar o depósito de gasolina, proceder a pagamentos pela internet ou fazer compras num supermercado, entre outros (Handy, 1992, pp.95-105).

As empresas ao fazerem uso de cada uma das folhas do trevo têm noção que cada uma delas deve ser tratada de forma distinta e controlada mediante uma cuidadosa vigilância dos resultados. O pessoal do núcleo é responsável por um elevado número de tarefas, dificilmente substituível e sem o seu acordo e entrega, as ações não terão lugar. A parte essencial da empresa trevo são os lugares onde as pessoas de talento e qualificadas são o verdadeiro património e a propriedade intelectual da organização. Nestas empresas, o pessoal da força laboral flexível vão cobrir a ineficácia ou o mau planeamento para não haver recurso ao pagamento de horas extraordinárias (Handy, 2007).

## **2. A empresa federal**

A descentralização implica que o centro de controlo delegue algumas tarefas ou deveres para pequenas parcelas exteriores sem perder o seu controlo geral. Com o federalismo, grupos originais juntam-se, porque existem coisas que poderão fazer melhor reunidos do que individualmente. São empresas de fluxo invertido, dado que a iniciativa, o impulso e a energia vêm maioritariamente das parcelas, sendo o centro uma força de influência mas de perfil relativamente fraco. O centro pensa em termos de estratégias globais para juntar as partes autónomas, embora não possua o controlo total. Funciona a favor das partes, para que as decisões daí resultantes possam ter força. O centro é constituído por um conjunto de chefes que trabalham a favor da empresa total, embora pertençam a tribos diferentes. É um local de persuasão, de argumentos que conduzem a consensos e a liderança é legitimada pelas ideias. Cada uma das partes para sobreviver necessita da ajuda das outras, assim como do centro, porque uma enorme independência poderá conduzir à rutura ou à coleção de partes incompatíveis (Handy, 1992).

Se a filiação significa dar poder, este princípio é fundamental nas empresas federais, dado que aqueles que se encontram no centro têm de delegar poderes, para que os responsáveis pelas decisões tomem as que são as mais acertadas e estas produzam resultados positivos. O novo administrador terá de utilizar o reforço, aplaudindo o sucesso e perdoando o fracasso, terá de aprender a especificar tanto as medidas de sucesso como os sinais de fracasso e ceder espaço às pessoas para que estas aprendam com ele. Se ele for um amigo e conselheiro, os erros poderão ser utilizados como oportunidades para aprender (Handy, 1992).

O líder tem que ter uma visão transformadora para a organização, tem que vivê-la, que fazer sentido para todos, tem de ser compreensível e ser o resultado do trabalho dos outros. Uma empresa para poder funcionar tem de acreditar na capacidade das pessoas, principalmente das mais velhas e com mais experiência, para aprender e continuar a fazê-lo, a aprendizagem é lateral e descontínua (Handy, 1992).

## **3. A empresa do triplo «I»**

A riqueza, segundo Handy (1992), no passado valia-se da posse de terras, depois passou a ser a capacidade de fazer coisas e, atualmente baseia-se nos conhecimentos e na capacidade de os utilizar. A inteligência, a informação e as ideias proporcionam o valor acrescentado que se traduz em dinheiro ou géneros. A empresa inteligente recorre, cada vez mais, a boas máquinas e pessoas inteligentes obcecadas pela procura da aprendizagem, para que possam acompanhar a mudança de forma eficaz. Para fazer que as coisas aconteçam é necessário existir



uma cultura colegial e uma compreensão partilhada. A qualidade do produto ou serviços é obtida quando as pessoas estão empenhadas em melhorar as condições de trabalho para o bem de toda a comunidade.

O uso de máquinas inteligentes (computador, por exemplo) e pessoas inteligentes, a curto prazo, melhora a informação das empresas e, a longo prazo, aperfeiçoa a capacidade intelectual. As novas empresas necessitam de pessoas capazes de as gerir, com capacidades e diferentes padrões de carreira, como por exemplo as mulheres com boa educação e habilitações (Handy, 1992).

Nestas empresas, as pessoas que pertencem ao executivo do núcleo devem ser jovens, possuir capacidades apropriadas ao papel que desempenham, conhecer e compreender os negócios e, por outro lado manifestar capacidades humanas e conceptuais para se manterem atualizados. Os indivíduos que trabalham nestas empresas são inteligentes e não gostam de receber ordens, todos possuem o seu próprio território psicológico ou espaço organizacional e no qual ninguém pode entrar sem autorização. É através da persuasão e do consentimento que estas empresas são geridas (Handy, 1992).

### 1.5.2. Estilos de arquitetura social

As organizações evoluíram e mudaram muito rapidamente ao longo do tempo, mas a sua arquitetura social não se modifica de forma proporcional. As origens, o princípio básico de operação, a natureza do trabalho, a administração da informação, a tomada de decisões e do poder, assim como a influência e *status* são os elementos principais que definem a arquitetura social de uma organização (Bennis & Nanus, 1985).

Bennis e Nanus (1985) propõem três estilos de arquitetura social e que a seguir se passam a descrever.

Quadro 5 – Estilos de arquitetura social

Valores/ comportamento	Formalista	Colegial	Personalista
<b>Bases para a decisão</b>	Direção que provém da autoridade	Discussão, acordo	Direções distintas
<b>Formas de controlo</b>	Regras leis, recompensas e castigos	Compromissos interpessoais e de grupo	Ações alienadas do autoconceito
<b>Fonte de poder</b>	Superior	O que nós pensamos e sentimos	Aquilo que acredito e sinto
<b>Fim desejado</b>	Condescendência	Consenso	Auto atualização

<b>Deve evitar-se</b>	Desviar-se da direção autoritária: correr riscos	Fracasso ao estabelecer o consenso	Não ser “fiel a si mesmo”
<b>Posição relativa aos outros</b>	Hierárquica	Igual	Individual
<b>Relações humanas</b>	Estruturadas	Orientadas para o grupo	Orientadas para o individual
<b>Bases para o crescimento</b>	Seguir a ordem estabelecida	Afiliar-se a grupos iguais	Atuar com autoconsciência

Fonte: Bennis e Nanus (1985, p.69)

## 1 – Uma organização colegial

A fundação da organização colegial baseou-se no conceito da engenharia que se alicerçava em princípios científicos, com o intuito de originar um produto de alta tecnologia. O princípio operacional da organização é a procura da excelência a partir de uma perspectiva de lucro (Bennis & Nanus, 1985).

Nessa altura a natureza de trabalho mudou, dado que foram desenvolvidos novos produtos utilizando uma tecnologia atualizada que inevitavelmente exige um elevado nível de interdependência entre os grupos de trabalho e indivíduos. Na organização, muitas vezes, vivem-se períodos de alto nível de incerteza, tanto nas atividades realizadas, nas frequentes mudanças tecnológicas (ou competência) e de mercado. O ambiente particular que se vive em cada organização deste setor é altamente competitivo, verificam-se mudanças rápidas e repentinas nas carreiras dos especialistas de cargos mais altos e por vezes muito cedo (Bennis & Nanus, 1985).

A natureza do trabalho é determinada pela forma como se administra a informação científica e técnica. Muitas vezes, esta informação é transmitida verbalmente, numa comunicação face a face, onde é fortemente estimulada a partilha do conhecimento. O estilo de tomada de decisão é participativo e estimula o fluxo de ideias de cima para baixo e de baixo para cima, tendo em vista gerar consenso sobre as questões importantes ou menos relevantes em análise, a partir de uma estratégia cooperativa e os objetivos do produto para, assim, projetar especificações do desenho organizacional e a remuneração dos trabalhadores (Bennis & Nanus, 1985).

O poder, a influência e o *status* baseiam-se no reconhecimento dos pares, não na posição hierárquica que é ocupada na organização. A competência e as habilidades interpessoais de um indivíduo determinam o reconhecimento dos seus pares. Desse indivíduo, os seus pares, esperam que lute por aquilo que acredita, de forma abrangente, aberta, justa e limpa (Bennis & Nanus, 1985).

## **2 – O estilo personalista**

Segundo Bennis e Nanus (1985), as empresas excelentes possuem políticas, lucros, produtos, produtividade, potencial e pessoas excelentes. No entanto, não passam de empresas formadas por divisões de trabalhadores com empregos que não os levam a lado nenhum, caracterizadas pelo anonimato e a despersonalização, e onde não se encontram pessoas com capacidade criativa e que realizem um trabalho de altíssima qualidade (Bennis & Nanus, 1985).

O sucesso dessas empresas reside no estilo administrativo que é colocado em prática e na visão do líder de topo. Normalmente, o líder de topo faz visitas à empresa para se aperceber do clima empresarial, conhecer pessoalmente os funcionários e felicitá-los pelo trabalho que desenvolvem. Ele no fundo anda a averiguar como estão a ser desenvolvidas as tarefas, embora não seja especialista sobre os aspetos técnicos nelas envolvidas. No fundo, o sucesso destas empresas baseiam-se, principalmente, na confiança mútua entre os funcionários e o proprietário, assim como num estilo de liderança incorporado por uma mistura de políticas corporativas informais (Bennis & Nanus, 1985).

As pessoas como querem fazer um bom trabalho e estarem associadas ao êxito, precisam compreender a necessidade dessa tarefa, gostam de ser reconhecidos e apreciados pelos seus esforços, devem ser responsabilizados pelo fracasso, assumir a responsabilidade pelo produto e prezam que lhes seja concedida alguma liberdade no serviço. Aos funcionários devem ser proporcionadas boas instalações e equipamentos, necessitam conhecer os procedimentos, possuírem o material e os conhecimentos técnicos e usufruir de uma administração que os guie. A estratégia competitiva baseia-se na qualidade do produto e no serviço oferecido (Bennis & Nanus, 1985).

Neste estilo de arquitetura social, um dos problemas detetados foi o facto dos gerentes não se desenvolverem de forma metódica e, o outro é que apenas uma pequena percentagem deles podem servir de modelo para os outros funcionários (Bennis & Nanus, 1985).

## **3 – O estilo formalista**

A maioria dos sistemas grandes e complexos têm uma estrutura formal onde são enfatizadas as regras de forma clara e explícita. Existe uma estrutura formal e uma divisão, bem clara, no trabalho desenvolvido nessas organizações. Esta divisão na estrutura formal da organização permite preservar as melhores características das operações descentralizadas e, por outro lado, introduzir uma medida relacionada, por exemplo, o controlo financeiro ou de comunicação entre divisões distintas de forma a maximizar os esforços e a eficiência de cada uma delas. Assim, a responsabilidade atribuída ao chefe-executivo de cada operação não estará

de forma alguma limitada, uma vez ele está habilitado a exercer a sua iniciativa para que se verifique um desenvolvimento lógico e o controlo adequado das atividades de corporação. No entanto, é necessário manter o equilíbrio entre a liberdade das várias operações para gerir as próprias atividades e os controlos necessários para coordenar estas operações. Pese embora tudo o que foi dito, a cultura organizacional deve preservar os seguintes valores fundamentais: respeito pela autoridade, ajuste e lealdade (Bennis & Nanus, 1985).

Para resumir, pode ser dito que no estilo de arquitetura colegial a ênfase dominante é o consenso, a participação em grupos de pares e o trabalho em equipa. No estilo personalista o *locus* de tomada de decisão está em cada indivíduo. O estilo formalista representa uma cultura formal, no qual o comportamento deriva de regras e políticas explícitas. Cada corrente pode ter um enorme sucesso quando implementada de forma correta. Os líderes, como arquitetos sociais, devem saber enfrentar os desafios com os quais se veem confrontados e têm à sua frente o desafio de alinhar os outros elementos da arquitetura social e de articular novos valores e normas, proporcionar novos conhecimentos e utilizar vários instrumentos para transformar, suportar e institucionalizar novos significados e sentidos (Bennis & Nanus, 1985).

Para os investigadores, a transformação bem-sucedida da arquitetura social é alcançada quando se aplicam os seguintes princípios: (i) criar uma visão nova e atraente capaz de levar a força de trabalho para um novo lugar; (ii) desenvolver o compromisso com a nova visão; e (iii) institucionalizar a nova visão (Bennis & Nanus, 1985, p.70).

### **1.5.3. As configurações estruturais de Mintzberg**

As organizações, segundo Mintzberg (2010), estão sujeitas a cinco forças (vértice estratégico, tecnoestrutura, centro operacional, linha hierárquica e pessoal de apoio) que as pode puxar em direções diferentes. O vértice estratégico exerce uma força no sentido da centralização por existir um controlo sobre as decisões através do uso da supervisão por parte da coordenação. A tecnoestrutura pressiona a direção no sentido da descentralização horizontal limitada (standardização). Os membros do centro operacional procuram minimizar a influência dos gestores e dos analistas sobre o seu trabalho, promovendo a descentralização vertical e horizontal. Estes exercem pressão no sentido da profissionalização para realçar as suas qualificações profissionais. Os gestores da linha hierárquica procuram retirar força ao vértice estratégico e ao centro operacional para favorecerem a descentralização vertical limitada. Os gestores da linha hierárquica exercem uma força a favor da “balcanização” da estrutura e da sua divisão em unidades para, assim, obterem mais autonomia, na medida que podem controlar as suas próprias decisões. O pessoal de apoio pode exercer grande influência na organização

quando não funcionam de forma autónoma e lhes é pedida colaboração no processo de decisão. Esta influência é exercida quando o poder na organização é descentralizado seletivamente e é possível a coordenação livre das atividades no seu interior e entre si através do ajustamento mútuo. Pelo exposto anteriormente, o autor propõe cinco configurações estruturais diferentes: estrutura simples, burocracia mecanicista, burocracia profissional, estrutura divisionada e *adhocracia*.

- **A estrutura simples**

A estrutura simples caracteriza-se pela “quase inexistência da tecnoestrutura ou ser pouco precisa, ter poucos funcionais de apoio logístico, a divisão de trabalho ser imprecisa, a diferenciação entre as suas unidades ser mínima e a hierarquia de gestão ser pequena” (Mintzberg, 2010, p.335). O comportamento das estruturas simples é pouco rigoroso, não recorre muito ao planeamento, nem à formalização e aos mecanismos de ligação. A tomada de decisão e a coordenação destas estruturas é realizada pela supervisão direta do diretor-geral. Assim, o vértice estratégico destaca-se por ser o elemento-chave da estrutura, porque o diretor-geral assume um controlo muito vasto e o trabalho do centro operacional é relativamente pouco especializado e intercambiável. A tomada de decisão é flexível e a centralização do poder permite uma resposta rápida, intuitiva, não analítica, prospera em condições de incerteza ou turbulência e está orientada aquando da procura agressiva de oportunidades. Este tipo de estrutura encontra-se, com frequência, em organizações com poucos anos de formação, pequenas, firmas empreendedoras individuais ou em crise (Mintzberg, 2010).

Na burocracia mecanicista as tarefas operacionais são simples, rotineiras e geralmente requerem um mínimo de qualificação. Os operacionais dispõem de uma pequena margem de manobra no seu trabalho, porque os procedimentos empregues são muito formalizados no centro operacional por emergirem como um parâmetro-chave. Verifica-se uma proliferação de regras e regulamentos cuja influência se faz sentir em toda a estrutura organizacional. A comunicação é formalizada em toda a organização e a tomada de decisão tem tendência a seguir as linhas formais da hierarquia. Existem unidades muito grandes ao nível operacional e a supervisão direta dos chefes de primeiro nível é limitada, porque a standardização dos processos de trabalho “institucionaliza” boa parte do trabalho. Coloca grande ênfase na divisão do trabalho e na diferenciação entre as unidades, nomeadamente na divisão vertical e horizontal do trabalho, na diferença entre os operacionais e os funcionais, a diferença entre os níveis hierárquicos, assim como entre as funções e o estatuto dos seus membros. Existe uma obsessão pelo controlo para eliminar as incertezas e os conflitos (Mintzberg, 2010).

No vértice estratégico faz-se a afinação da máquina burocrática e nos níveis intermédios da organização é realizada a formalização do processo estratégico e o planeamento das ações. A estrutura administrativa e os quadros operacionais regulam os problemas que surgem entre os grupos operacionais através do ajustamento mútuo e da supervisão com base na proximidade; os gestores intermédios asseguram “a ligação entre a tecnoestrutura e as unidades operacionais para incorporar as normas elaboradas pelos analistas” (Mintzberg, 2010, p.347); e servem de apoio ao fluxo de informação e das decisões na estrutura. O tipo de trabalho desenvolvido em organizações do tipo da burocracia mecanicista encontra-se, sobretudo, em ambientes simples e estáveis ou em organizações maduras com dimensões muito grandes cujo trabalho permita a repetição e a standardização (Mintzberg, 2010).

- **A burocracia profissional**

A burocracia profissional apoia-se na standardização das atividades, nas qualificações, na formação e na socialização. São recrutadas pessoas especialistas para o seu centro operacional e é-lhes conferido o controlo do seu próprio trabalho. Desta forma, cada profissional pode atuar de modo relativamente independente dos seus colegas e está muito próximo dos clientes que serve. “As normas da burocracia profissional, em grande parte, são elaboradas fora da estrutura, em associações profissionais autogeridas” (Mintzberg, 2010, p.382) e é realçada a importância do poder da competência profissional (Mintzberg, 2010).

Os procedimentos profissionais não podem ser standardizados por serem demasiado complexos, não se pode recorrer à formalização exaustiva do trabalho, a sistemas de planeamento ou ao controlo e à supervisão direta (como o ajustamento mútuo) por impedir a relação estreita e fundamental entre o profissional e os seus clientes. Verifica-se que a linha hierárquica é muito estreita, por não existir necessidade de supervisão direta dos operacionais ou de recorrerem ao ajustamento mútuo para coordenarem as suas atividades, e o centro de apoio da burocracia profissional está completamente desenvolvido, por ter por missão servir a parte mais importante da burocracia profissional, que é o centro operacional. Este último será, portanto, um repertório de programas-padrão que estão prontos a ser utilizados em situações pré-determinadas, standardizadas e consideradas contingenciais. O profissional deve categorizar as necessidades do cliente em função do grau de contingência e aplicar o programa-padrão correspondente à categoria em que o cliente foi posicionado (Mintzberg, 2010).

Na burocracia profissional a organização é uma estrutura muito descentralizada, porque grande parte do poder sobre o trabalho centra-se na base da estrutura, partilhada pelos funcionários do centro operacional, dado que o trabalho desenvolvido é muito complexo para

poder ser supervisionado por um superior hierárquico ou ser estandardizado por analistas (Mintzberg, 2010).

A burocracia profissional, normalmente, tem duas hierarquias, uma ascendente (que é de natureza democrática) e outra descendente (que é de natureza burocrática mecanicista para as funções de apoio) e encontram-se em ambientes muito complexos e estáveis. A autonomia conferida aos profissionais permite-lhes o aperfeiçoamento das suas competências, livres de interferências, mas, por outro lado, proporciona pouco controlo sobre o trabalho e nenhuma forma de corrigir as deficiências. Como estrutura inflexível não está recetiva à inovação, pois a mudança deve partir dos profissionais, tanto nos procedimentos adotados como na motivação para o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos pessoais (Mintzberg, 2010).

- **A estrutura divisionalizada**

Na estrutura divisionalizada são criadas divisões de acordo com os mercados que serve e estas são agrupadas no topo da linha hierárquica. As funções operacionais de cada divisão vão minimizar a interdependência entre elas, por funcionarem como uma unidade quase autónoma. Assim, consegue-se uma descentralização acordada por alguns quadros da sede e alguns diretores das divisões, ou seja existe uma descentralização global e verticalmente limitada. No entanto, a sede não pode delegar todo o seu poder nos diretores, porque assim cada divisão tornar-se-ia uma organização independente. No geral, a sede concede às divisões plena autonomia para tomarem as suas decisões, mas existe a estandardização dos resultados e um sistema de controlo dos mesmos para cada divisão, recorrendo a medidas quantitativas relativas a lucros, ao volume de vendas e à rentabilidade dos investimentos. A sede não pode recorrer à estandardização dos processos de trabalho, sob pena de interferir com a autonomia das divisões, evita planear as ações e exclui o recurso ao ajustamento mútuo, por não existir interdependências entre elas. O sucesso da estrutura divisionalizada depende da estandardização das qualificações dos diretores da divisão e da supervisão direta do funcionamento de cada uma delas. A supervisão direta sobre cada divisão vai reduzir, até certo ponto, a amplitude de controlo do vértice estratégico (Mintzberg, 2010).

É mais eficiente a estrutura divisionalizada quando as divisões apresentam uma estrutura de burocracia mecanicista, por só existir um mecanismo de coordenação que possibilita a conciliação do controlo, da autonomia e a estandardização dos resultados. As divisões poderão possuir fracas ligações entre si, dado que cada uma delas é encarada como um sistema integrado que comporta um determinado conjunto de objetivos que devem prestar-se a medidas quantitativas de controlo de desempenho. Assim, cada diretor da divisão recorre a um

planeamento das ações definidas para garantir que o pessoal possa ter um desempenho eficiente e para burocratizar a sua estrutura (Mintzberg, 2010).

Neste tipo de estrutura existe uma divisão nítida do trabalho da sede e das divisões, na medida em que a comunicação entre estes dois níveis é maioritariamente formal, limitada à transmissão de normas de desempenho da sede para as divisões e, por seu turno, dos resultados do desempenho de cada uma delas no sentido inverso. A comunicação entre estes dois níveis é complementado por intercâmbios limitados entre os seus gestores para não contrariar a finalidade da divisionalização, nomeadamente a autonomia, dado que cada divisão tem o poder de controlar as operações, determinar as estratégias que são da sua responsabilidade e gerir os recursos financeiros. A sede poderá afetar os fundos disponíveis às divisões que deles têm necessidade, dá autorização para projetos de investimento que afetem o orçamento geral da organização, define como é realizado o controlo das medidas de desempenho e a sua periodicidade, nomeia os diretores e fornece serviços de apoio comuns a todas as divisões, assim como exerce um controlo de natureza pessoal sobre os quadros da sede (Mintzberg, 2010).

Para concluir, poder-se-á dizer que a estrutura divisionalizada é formada por uma sede constituída por um vértice estratégico, uma pequena tecnoestrutura encarregada da conceção e do controlo dos desempenhos e, ainda, um conjunto importante de funções de apoio logístico. No centro operacional encontram-se as diferentes divisões representadas por burocracias mecanicistas cujos vértices são representados pelos seus diretores (Mintzberg, 2010).

A estrutura divisionalizada funciona melhor quando os ambientes das divisões não são dinâmicos nem complexos. Quando operam em ambientes complexos e dinâmicos, onde os resultados não podem ser medidos por um sistema de controlo, resultam normalmente numa estrutura híbrida onde os quadros da sede aumentam a supervisão direta das divisões resultando numa estrutura divisionada personalizada. No entanto, se procurarem controlar o comportamento das divisões principais através da socialização, o híbrido possui características da burocracia profissional denominado de estrutura divisionalizada socializada (Mintzberg, 2010).

- **A *adhocracia***

A *adhocracia*, segundo Mintzberg (2010), é uma estrutura orgânica com pouca formalização do comportamento e onde se verifica uma especialização horizontal elevada, baseada na formação. Para a gestão de pessoal é conveniente agrupar os especialistas em unidades funcionais ou desdobrá-los em grupos de projeto responsáveis pela realização do



trabalho. Como mecanismo de coordenação é utilizado o ajustamento mútuo, tanto no interior das unidades funcionais como entre as diferentes equipas. A descentralização seletiva ocorre no sentido das equipas e no seu interior. As equipas funcionais encontram-se em vários locais da organização e estão agrupadas em diversas combinações tanto dos quadros hierárquicos como dos peritos operacionais. Trata-se de organizações inovadoras, com uma estrutura flexível, orgânica e que se renovam a si mesmas. Respeitam pouco os princípios clássicos da gestão e a informação e os processos de decisão circulam de forma flexível e informal.

Neste tipo de estrutura, é necessário recrutar especialistas com conhecimentos e competências altamente desenvolvidas, por programas de formação, em domínios vitais para as organizações inovadoras. A *adhocracia* deve quebrar uma série de barreiras convencionais para possibilitar a especialização do perito ou a diferenciação das unidades que permitem o seu funcionamento. Numa estrutura inovadora que funciona em ambientes conturbados e incertos como a *adhocracia*, os especialistas devem juntar as suas forças em equipas multidisciplinares, cada uma criada especificamente para um determinado projeto ou para um trabalho específico de inovação. O ajustamento mútuo torna-se o principal mecanismo de coordenação do trabalho e a ligação entre os membros da equipa de especialistas que realizam o trabalho de investigação relacionado com o projeto que estão, nesse momento, a desenvolver. Os especialistas, na *adhocracia*, estão repartidos por toda a estrutura, tanto nas funções de apoio, de hierarquia e do centro operacional. Assim, o poder está distribuído de forma equitativa por toda a organização, em função da natureza das decisões a tomar (Mintzberg, 2010).

A *adhocracia* divide-se em dois tipos: a *adhocracia* operacional e *adhocracia* administrativa. A primeira inova, as equipas multidisciplinares de especialistas resolvem os problemas diretamente em nome dos clientes e empenha-se na criação de uma solução nova para uma ocorrência específica. Na *adhocracia* operacional, no âmbito de um projeto, o planeamento e a conceção do trabalho são difíceis de distinguir, por ambos exigirem o mesmo conhecimento especializado e, assim, ser possível desenvolver relações estreitas entre os níveis operacionais e administrativos. A *adhocracia* administrativa empreende projetos para se servir a si própria e separa completamente a sua componente administrativa do seu centro operacional (Mintzberg, 2010).

O centro operacional pode ser estruturado como uma burocracia mecanicista e a componente administrativa deve permanecer estruturada de forma orgânica para poder inovar. Por outro lado, o centro organizacional pode ser completamente suprimido, porque as atividades que desenvolve podem ser realizadas por empresas subcontratadas, deixando, assim, a organização livre para se concentrar no trabalho desenvolvido na componente administrativa.

Pode, também, acontecer a automatização do centro operacional sendo este capaz de se gerir a si próprio, praticamente sem a supervisão direta da componente administrativa. A organização preocupa-se, assim, com a mudança e a inovação (Mintzberg, 2010).

Na componente administrativa das *adhocracias* há pouca necessidade da supervisão dos quadros hierárquicos sobre o desempenho dos quadros operacionais, dado que os primeiros se tornam membros perfeitamente integrados nos grupos de projeto em que trabalham e, ao mesmo tempo, estão investidos de funções específicas. O poder sobre as decisões pertence a todos os especialistas que desempenham funções na organização, esbatendo-se, desta forma, a distinção entre elementos dos quadros operacionais e administrativos. No caso da *adhocracia* administrativa não existe grande necessidade da tecnoestrutura para desenvolver sistemas de regulação e o centro operacional está colocado à parte. Na *adhocracia* operacional verifica-se a existência de uma linha hierárquica, as funções de apoio, a tecnoestrutura e o centro operacional (Mintzberg, 2010).

O processo de formulação da estratégia na *adhocracia* não se encontra claramente localizado na organização, por esta ser formada de forma implícita pelas decisões específicas tomadas pelos indivíduos, as estratégias e os esforços que envolve no desenvolvimento de projetos inovadores. Poder-se-á dizer que a estratégia não chega a estabilizar-se e altera-se sem cessar à medida que os projetos são empreendidos e realizados. No entanto, na *adhocracia* operacional a estratégia evolui continuamente, porque cada projeto realizado deixa a sua marca e influência o poder de decisão, por este estar amplamente distribuído na organização (Mintzberg, 2010).

A *adhocracia* administrativa tende a concentrar a sua atenção em projetos para si mesma e que envolvem os efetivos mais importantes em relações interdependentes. Os quadros dirigentes do vértice estratégico da *adhocracia* administrativa ocupam-se da direção dos projetos, de estabelecer a ligação da organização com o meio externo e são mestres de relações humanas capazes de utilizar a persuasão, a negociação e o acordo para levar os especialistas (muito individualistas) a integrarem equipas multidisciplinares e funcionarem sem perturbações. Os gestores do vértice estratégico da *adhocracia* operacional ocupam o seu tempo a estabelecer contactos de ligação com potenciais clientes, a negociar contratos e a proceder a vendas (Mintzberg, 2010).

O ambiente da *adhocracia* é ao mesmo tempo complexo e dinâmico. A configuração estrutural da *adhocracia* é ao mesmo tempo orgânica e relativamente descentralizada, encontra-se associada a organizações jovens, competitivas e com duração breve. Não é uma estrutura organizacional eficiente, por envolver custos demasiado elevados devido à falta de

coordenação, as normas de desempenho são incertas e a existência de um grau de incerteza elevado. Não é competente para fazer coisas vulgares, envolve elevados custos com a comunicação e possui cargas de trabalho desequilibradas (Mintzberg, 2010).

### **1.6. A liderança organizacional**

Muitos estudos foram realizados sobre a liderança e muito se tem escrito sobre o assunto sob diversas perspectivas e em áreas de estudo muito diferentes. Por exemplo, Sergiovanni (2004) diz-nos que a liderança consiste na persuasão e no despertar de forças morais interiores nos outros. A influência através da persuasão dos outros é recíproca entre os líderes e liderados. Os líderes e os seus seguidores devem estar ligados por um entendimento consensual de influência recíproca e o tipo de líderes surgem neste contexto, bem como o que deles é esperado. O líder para Tichy e Bennis (2010) é o arquiteto das ações planeadas e a figura central do complexo processo de tomada de decisão, cabendo-lhe a tarefa de conseguir o empenhamento e alinhamento de todas as pessoas relevantes (aliados, os críticos e todos aqueles cujas vidas são afetadas e definidas pelas decisões tomadas por este) para que as decisões resultem em medidas de êxito. É, por isso, fundamental que se dê primazia aos cidadãos clientes, que se crie condições motivacionais aos seus seguidores e que este disponibilize os recursos necessários para que o plano traçado resulte.

Na opinião de Bennis e Nanus (1985), a distinção entre administradores e líderes, no contexto contemporâneo, assume elevada relevância, dado que as organizações modernas são, constantemente, desafiadas a enfrentar uma enorme complexidade, ambiguidade e incerteza determinada por mudanças constantes nos contextos organizacionais e ambientais. Nas organizações orientadas para o futuro a sua liderança organizacional assume um papel cada vez mais relevante, assim como a coesão e o sentido de propósito relativamente às ações que traduzem a visão organizacional. Quando a organização encontra a sua melhor expressão em consciência com a realidade social consegue traduzir a visão da organização numa realidade viva e experienciada pelos seus funcionários.

Morgan e Zoar (2001) explicam que a chave para conduzir ao sucesso reside na criação de contextos onde possam ocorrer mudanças significativas na organização. Por isso, os líderes devem estabelecer uma direção para o futuro criando um sentido de espaço e oportunidade para a inovação. O desafio é reconhecer que a mudança não pode ser controlada e planeada, sobretudo em tempo de maior turbulência. Uma única pessoa não pode fazer uma revolução, mas pode desencadeá-la. A energia, as ações e o compromisso de uma pessoa pode desencadear o envolvimento de muitas outras e cada uma delas funcionará como uma poderosa alavanca no

quadro de um contexto de visão partilhada e o efeito de massa crítica permitem efetuar coletivamente mudanças (Morgan & Zoar, 2001).

A gestão da mudança de sucesso requer uma abertura a problemas e soluções inesperadas. Os próprios problemas conduzem a melhores soluções quando são abordados de forma construtiva, uma vez que podem apontar para desenvolvimentos que nunca poderiam ser antecipados. A tarefa do líder consiste em ajudar a criar meios de grande poder para gerir as complexidades e incertezas de um mundo onde a mudança de sucesso não pode ser criada por *design*. A mudança pode ser apoiada e adaptada, mas nunca totalmente programada e controlada (Morgan & Zoar, 2001).

### **1.6.1. Tipos de liderança**

Dos diversos estudos realizados sobre a liderança resultaram diferentes classificações para os tipos de liderança, tendo em consideração a perspetiva dos investigadores, as suas áreas de interesse e a formação específica. De seguida, serão apresentados alguns destes paradigmas.

Por exemplo, Costa e Castanheira (2015) realizaram uma reflexão em torno das conceções de liderança que surgiram no século passado e que refletem uma evolução que foi determinada por acontecimentos marcantes na história. Os autores centraram a sua reflexão em torno de três grandes conceções de liderança que denominaram de visão mecanicista, visão cultural e visão ambígua.

A visão mecanicista da liderança, segundo Costa e Castanheira (2015), compreende o “ato de influenciar um grupo para atingir determinados objetivos”, pois é uma “visão hierárquica, unidirecional e sequencial da liderança” que pode ser entendida como uma “ação lógica, mecânica, automática” (p.16) que é desencadeada por alguém que é detentor de certos predicados e que consegue persuadir os outros para atingirem resultados que foram definidos antecipadamente. O objetivo central do conhecimento científico consiste em explicar a realidade em termos de causalidade linear, numa relação causa-efeito.

Os autores ao cruzarem a visão mecanicista da liderança com as teorias da administração identificam-na nas propostas que vão desde as teorias clássicas de Taylor e Fayol, passando pela teoria das relações humanas, as teorias comportamentais, assim como pelas perspetivas sistémica e da contingência. No entanto, a visão mecanicista ao longo de quatro décadas não permaneceu estática e foi sofrendo variações significativas originando, assim, três orientações distintas a que os autores designaram de líder nato, líder treinado e de líder ajustável (Costa & Castanheira, 2015).

O líder nato é aquele que possui traços e determinadas características pessoais que lhe permite ocupar os lugares-chave (de topo) nas organizações e o qual está “automaticamente” habilitado para desempenhar as funções previstas de forma eficaz. O líder treinado surge na década de cinquenta, decorrente de uma série de pesquisas realizadas para a identificação dos comportamentos dos líderes que conseguiam assegurar a eficácia do grupo que lideravam. Depois de identificadas as “melhores maneiras” de atuação do líder dá-se início à formação, preparação e treino dos líderes para melhorar o desempenho do grupo e a satisfação no trabalho por parte dos subordinados. Procurava-se um receituário ou cartilha de procedimentos que poderiam transformar os aprendizes em líderes organizacionais heróis e prontos a usar (Costa & Castanheira, 2015).

Na década de sessenta a causalidade linear começa a ser colocada em causa e surgem apelos à racionalidade limitada e à relatividade organizacional. Como a realidade torna-se contingente, a liderança depende dos contextos e das situações. Assim, tornou-se fundamental ajustar a organização às características do seu meio externo, quer interno. O líder, agora, assume comportamentos específicos para cada situação e cada contexto particular, para assumir o controlo do processo em sistemas de mudança permanentes. Porém, ainda se estava perante uma visão mecanicista da liderança, dado que esta era determinada pela influência, o grupo e os objetivos (Costa & Castanheira, 2015).

A visão mecanicista da liderança, na década de oitenta, sofreu um profundo abalo dando lugar à visão cultural, onde o líder começa a ser visto como um gestor que define a realidade organizacional através da articulação da visão e dos valores que lhe servem de suporte. Ao colocar as “questões de criação e da gestão da cultura no centro da atuação dos líderes e fazendo da dimensão simbólica o mote da sua ação, esta visão da liderança encontra o seu referencial teórico, na perspetiva da cultura organizacional” (Costa & Castanheira, 2015, p.22).

Os líderes enquanto gestores da cultura organizacional são responsáveis pela criação de uma visão ancorada num sistema de normas e valores maioritariamente partilhados na organização, bem como a personalização da identidade do grupo e da própria visão. O líder cultural centra a sua ação na criação e na gestão da cultura da organização de forma a criar nos membros da organização um sentido de pertença e a mobilização coletiva para a ação sustentada na visão organizacional (Costa & Castanheira, 2015).

Hoje em dia, as organizações são entendidas como “flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias” (Costa & Castanheira, 2015, p.23). Os atores organizacionais

possuem um papel estratégico no seu próprio desenvolvimento, mas este é “marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com a ordem que tradicionalmente lhes era atribuída” (Costa & Castanheira, 2015, p.23).

A liderança passa a ser uma atividade dispersa e percorre a organização na sua totalidade. É dada importância à liderança participativa, à liderança de equipas, às lideranças intermédias, aos líderes informais e à constatação que a liderança é diferente da gestão. Por conseguinte, o gestor surge como um líder poliédrico, por se adaptar a uma realidade organizacional que se encontra em constante mudança e vê-se obrigado a responder aos constantes desafios e ambiguidades de forma adaptativa. O líder é visto como um elemento da organização dotado de poder e de autoridade que o cargo que ocupa lhe confere, mas que se molda às circunstâncias dispersando o seu poder e autoridade por outros elementos da organização para melhorar a persecução dos objetivos organizacionais (Costa & Castanheira, 2015).

A visão de Handy (1999) sobre o tema é totalmente diferente e socorreu-se dos deuses da Grécia antiga para simbolizar as várias formas de gerir as organizações. Cada deus simboliza uma cultura organizacional e as tradições que prevalecem numa organização naquele momento, resultante de diferentes pressupostos relativos a fontes de poder e influência, sobre aquilo que motiva as pessoas, a forma como estas pensam e aprendem e como se poderão mudar as coisas. Daí resultarem estilos de liderança muito diferentes, no que diz respeito à gestão, estruturas, processos e sistemas de recompensas. Cada deus encaixa-se em determinado estilo de organização e cada pessoa tem o seu deus preferido.

#### **a) Os Zeus – A cultura de clube**

As pessoas que possuem as qualidades de Zeus – representam a tradição patriarcal, um poder irracional mas normalmente benevolente, a impetuosidade e o carisma – costumam conseguir o que desejam através do vigor de sua personalidade, das promessas ou da força (Handy, 1999).

A cultura de clube é caracterizada pela rapidez da decisão que provém de uma invulgar forma de comunicação – a empatia. Nesta cultura existe afinidade e confiança entre o gestor e o subordinado, porque normalmente pensam da mesma forma e trabalham através de uma iniciativa empática de contacto pessoal em vez de ligações formais. Zeus ao depositar a sua confiança nas pessoas vai conseguir que estas façam as coisas da forma como ele quer, com menos controlo, menos papelada, com menos reuniões, autorizações e burocracia. São culturas onde é bom trabalhar, porque o indivíduo é valorizado, são-lhe delegadas responsabilidades, dada autonomia e são recompensados pelo seu esforço. Estas culturas dependem de pessoas

tecnicamente competentes e confiáveis escolhidas pelo próprio gestor. Quando a confiança é quebrada o subordinado é substituído por outro com enorme facilidade (Handy, 1999).

#### **b) Os Apolos – A cultura de atribuição de papéis**

Como Apolo é o deus patrono, da ordem, das regras, da harmonia e da razão, a organização é vista como uma cultura de atribuição de papéis ou do trabalho a realizar e, neste caso, não é tida em conta a personalidade das pessoas. Esta cultura parte do princípio que a organização deve ser subdividida em diversos compartimentos até se obter um organograma de trabalho, com um sistema de atribuição de papéis unido por um conjunto de regras e processos. A estabilidade e a previsão são assumidas e encorajadas (Handy, 1999).

Os indivíduos que trabalham na organização são escolhidos por serem os adequados para desempenhar determinado papel, com deveres bem definidos. A eficácia significa ir ao encontro de alvos padrão, mas quem se sentir tentado a expressar a sua personalidade através do papel que desempenha torna-se inconveniente (Handy, 1999).

Neste tipo de cultura, a capacidade de previsão do futuro está enraizada no caráter do trabalho dessas empresas e assegura a estabilidade dos cargos dos funcionários. A eficácia da empresa é determinada pela capacidade de racionalizar, codificar e normalizar a sua cultura de forma a tornar a vida previsível. Quando expostas a um ambiente em mudança começam por ignorá-lo, continuam a fazer mais do mesmo e criam vários grupos multifuncionais numa tentativa de fomentar a estabilidade e a previsibilidade (Handy, 1999).

#### **c) As Atenas – Cultura de tarefas**

Nesta cultura, a gestão está continuamente preocupada com a solução dos problemas e com tudo o que é novo. Para resolverem problemas complexos e situações novas, trabalham em equipa combinando as aptidões especiais de cada um dos seus elementos (talento, criatividade e intuição). A organização é uma rede de unidades de comando estreitamente ligadas, no entanto cada unidade é independente das outras e possui uma responsabilidade específica dentro da estratégia global. Esta cultura, apenas, reconhece os conhecimentos como base do poder ou da influência (Handy, 1999).

Neste tipo de cultura a juventude, a energia e a criatividade, associadas ao entusiasmo, ao empenho conjunto e a poucos conflitos privados, a liderança raramente é assunto importante. Isto acontece porque existe respeito mútuo, um mínimo de processos e o desejo de ajudar quem está metido em sarilhos. A liderança trata-se de um comando intencional. A cultura de tarefas floresce em tempo de expansão e resulta bem quando se está a experimentar novas situações.

As pessoas necessitam de espaço para experimentar e liberdade para trabalhar à sua maneira. Desta forma, torna-se uma engrenagem cara e as organizações costumam ter uma vida curta. O êxito é o seu objetivo, não o poder ou a ascensão (Handy, 1999).

#### **d) Os Dionísios – Cultura existencial**

Neste tipo de cultura, as organizações existem para ajudarem os indivíduos a atingirem as suas finalidades. Os profissionais não gostam de regras, de preencher formulários ou comprometer os seus próprios planos. O gestor só governa com o consentimento daqueles que estão a ser geridos e não com a autoridade que lhe é delegada pelas instâncias superiores. Como o gestor é pouco reconhecido falta-lhe o controlo da organização durante o seu mandato, porque os seus esforços tornam-se alvo de infindáveis negociações (Handy, 1999).

Para os Dionísios, o talento e a perícia são essenciais para melhorar a qualidade do trabalho. São obcecados pelo seu ofício, gostam de garantir a sua liberdade para trabalharem como desejam, mas não estão interessados no poder e na posição. Na organização procuram respeito, influência e liberdade. Não podem ser geridos de forma convencional. Na organização são considerados incómodos, porque a lealdade ao seu ofício ou profissão prevalece sobre o compromisso que têm para com a organização (Handy, 2007).

Glanz (2003) apresentou uma investigação onde pretendia saber se os líderes já nasceram líderes ou se é possível “fabricá-los”. Partiu dos postulados essenciais da teoria da Energia de Vida Natural, de Gary Null (s/d), e aplicou-os a uma teorização que denominou “Tipos naturais de liderança”. Null definiu sete energias distintas e Glanz (2002) adaptou-as a tipos de comportamento.

Segundo Glanz (2003), “todos possuímos qualidades e atributos inatos, que fazem de cada um de nós um ser único e nos motivam e orientam” (p.15). Estas características determinam a nossa forma de reagir numa situação particular e os nossos atributos ou traços de personalidade dominantes evidenciam-se em situações de crise ou necessidade.

Glanz (2003) definiu sete “tipos naturais de liderança” que serviram para explicar que “todos possuímos qualidades e atributos inatos, que fazem de cada um de nós um ser único e nos motivam e orientam” (p.15). Estas características determinam a nossa forma de reagir numa situação particular e os nossos atributos ou traços de personalidade dominantes evidenciam-se em situações de crise ou necessidade.

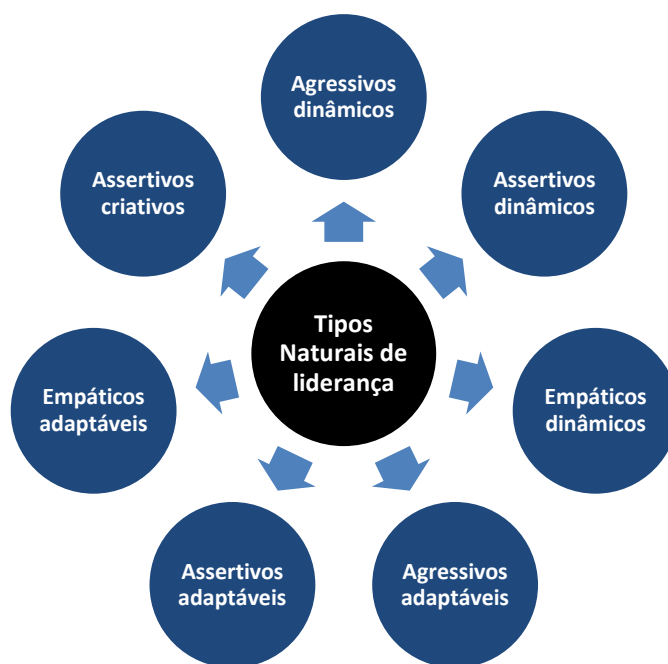
Glanz (2003) explica que o elemento crucial de uma boa liderança é a consciência muito forte que o líder tem de si próprio (capacidade para formar e compreender a sua própria identidade) e daquilo que pode oferecer em termos de liderança. Para além disso, estes devem



ser confiantes, abertos, capazes de pensamento crítico e possuir capacidades de relacionamento interpessoal.

O autor identifica três tipos de liderança primários: (i) os indivíduos dinâmicos, (ii) os indivíduos adaptáveis, e (iii) os indivíduos de género criativo. De acordo com a teoria dos Tipos Naturais de Liderança, os tipos de liderança primários podem ser subdivididos em indivíduos agressivos (são pessoas com opiniões muito fortes), indivíduos assertivos (seguros e autoconfiantes) e indivíduos empáticos (exibem geralmente uma atitude de afabilidade e encorajamento) (Glanz, 2003, pp.15-17).

De acordo com Glanz (2003), cada um de nós possui uma característica dominante natural, mas todas estas qualidades manifestam-se em certas alturas da nossa vida num maior ou menor grau. A maioria das pessoas exibe uma tendência para um dos tipos naturais de liderança natural que se manifesta de forma única e espontânea. Nos casos em que o indivíduo demonstra uma tendência para mais de um tipo qualitativo, os mesmos são provavelmente complementares. Cada qualidade opera num *continuum*, de cima para baixo.



*Figura 4 – Tipos Naturais de Liderança (Glanz, 2003, p. 73)*

Segundo Glanz (2003), todas as pessoas podem ser líderes “embora os respectivos talentos e esferas de influência variem muito” e “qualquer organização de sucesso resulta da conjugação num colectivo dos talentos de líderes de todos os tipos” (p.73).

Muitos gestores escolhem um estilo de liderança que melhor se adapta ao seu temperamento, mas esquecem-se que esta eleição deve ter em conta as exigências de uma situação particular. O clima organizacional é influenciado pelo estilo de liderança,

nomeadamente pela forma como “motivam os subordinados diretos, reúnem e utilizam a informação, tomam decisões, gerem iniciativas de mudança e lidam com as crises” (Goleman, 2000, p.12).

Goleman (2000) identifica seis estilos de liderança eficaz – coercivo, autorizado, afetivo, democrático, modelador e formador – e cada um deles é originado em diferentes componentes da inteligência emocional (autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais) e parecem ter impacto direto e único no clima organizacional, desempenho e resultados. Os melhores líderes possuem competências de diferentes tipos de liderança e conseguem alterná-las consoante as situações particulares que afetam o clima organizacional.

#### **a) O estilo coercivo**

Neste estilo de liderança o líder dirige a organização tendo em consideração, apenas, as suas opiniões, no entanto pode tornar-se muito eficaz em situações de mudança abrupta, catástrofe natural ou quando é preciso lidar com funcionários problemáticos. O impacto deste estilo de liderança a longo prazo será desastroso, porque na maior parte das vezes, as decisões extremas do líder, afetam a flexibilidade da organização, matam as novas ideias à nascença e diminuem a motivação dos funcionários. Prejudica, também, o sistema de recompensas, nomeadamente a satisfação por um trabalho bem feito e de uma missão partilhada (Goleman, 2000).

#### **b) O estilo autorizado**

O líder autorizado tenta levar consigo os subordinados diretos, por estabelecer um objetivo global e fornecer aos funcionários a liberdade de escolher os seus próprios meios de o alcançar. O líder autorizado é um visionário e consegue motivar as pessoas, por maximizar o empenho dos funcionários nos objetivos e na estratégia da organização. É dada margem de manobra para que cada um dos subordinados siga o seu rumo, que se inove, experimente e corra riscos calculados (Goleman, 2000).

Este estilo de liderança é o mais eficaz por criar um bom clima organizacional e enquadra-se em quase todas as organizações, especialmente quando estas se encontram à deriva, por traçar um novo rumo e vender aos seus subordinados uma nova visão a longo prazo. É menos eficaz quando o líder trabalha com uma equipa de especialistas que são mais experientes que ele (Goleman, 2000).

### **c) O estilo afetivo**

Este estilo de liderança valoriza as pessoas e as suas emoções, mais do que as tarefas e os objetivos. Assim, o líder procura manter os funcionários satisfeitos, criar harmonia na equipa, melhorar a comunicação ou reparar quebras de confiança, aumentar a moral, promover a flexibilidade, garantir a inovação e a liberdade das pessoas fazerem o seu trabalho da forma que consideram ser mais eficaz. O líder afetivo atribui muito retorno pelo trabalho desenvolvido pelos funcionários, anual e diariamente, e as suas palavras positivas são muito motivadoras (Goleman, 2000).

O estilo de liderança afetivo não deve ser utilizado sozinho, mas sim conjugado com outro estilo de liderança, como por exemplo, o autorizado. A liderança afetiva tem o seu foco no elogio permitindo que desempenhos medíocres não sejam corrigidos e sejam os próprios funcionários a perceber como podem fazê-lo. Quando se conjuga o estilo de liderança afetiva com o autorizado cria-se uma combinação muito poderosa, porque os líderes autorizados vêm colmatar fragilidades apresentadas pelos líderes afetivos, dado que estes conseguem expor a sua visão, estabelecer padrões e informar os subordinados de como o seu trabalho está a contribuir para a concretização dos objetivos do grupo (Goleman, 2000).

### **d) O estilo democrático**

O líder democrático despende tempo a ouvir as ideias e comentários dos funcionários, com o propósito de conquistar a sua confiança, respeito e maior empenho. Assim, o líder democrático promove a reflexibilidade, a responsabilidade dos seus subordinados e estes ajudam a gerar novas ideias relativas ao estabelecimento de objetivos e de padrões para a avaliação do êxito. Por sua vez, ele aprende a manter a moral elevada do grupo (Goleman, 2000).

Neste estilo de liderança os subordinados costumam sentir-se à deriva e, por vezes, escalam os conflitos na organização, porque as decisões cruciais tendem a ser adiadas até surgir uma ideia brilhante. Esta abordagem é ideal quando o líder se encontra indeciso do melhor rumo a seguir e para produzir ideias mais novas para levar a sua visão a bom porto. Caso os funcionários não disponham de competência ou informação para apresentar bons conselhos este estilo de liderança não faz o menor sentido (Goleman, 2000).

### **e) O estilo modelador**

O líder modelador estabelece padrões de desempenho muito elevados para os funcionários da organização e para si próprio. Os subordinados têm de ser altamente

competentes e autocontroláveis. Este estilo de liderança destrói o clima organizacional, porque alguns funcionários sentem-se assoberbados com as exigências de excelência e são da opinião que o líder não expõe com clareza as diretrizes que devem ser seguidas. O trabalho fica centrado nas tarefas, torna-se rotineiro e aborrecido. Esta abordagem resulta bem quando os funcionários são extremamente competentes, estão motivados e necessitam de pouca orientação e coordenação (Goleman, 2000).

#### **f) O estilo formador**

Este estilo de liderança centra-se no desenvolvimento pessoal dos funcionários da organização. Estes líderes ajudam os funcionários na criação de um plano de desenvolvimento para concretizar o longo prazo, tendo em consideração as suas aspirações. São líderes que normalmente costumam delegar responsabilidades e tarefas aos seus funcionários. Estão dispostos a aceitar o fracasso a curto prazo, caso isso promova a aprendizagem a longo prazo. O impacto deste estilo de liderança tem um impacto muito positivo no desempenho, resultados e clima organizacional. O diálogo constante que se estabelece na formação contribui para aumentar o empenho do funcionário e garante às pessoas saber aquilo que se espera delas, assim como se o seu trabalho está enquadrado na visão e estratégia da própria organização (Goleman, 2000).

Este estilo de liderança fracassa quando os funcionários resistem à aprendizagem ou à mudança da sua forma de trabalhar, ou quando o líder não dispuser de competência necessária para proceder à dita formação (Goleman, 2000).

O ideal será os líderes eficazes dominarem vários estilos de liderança e alternarem o seu uso de acordo com as necessidades, tendo em vista a melhoria do clima organizacional e do desempenho empresarial. Quando os líderes não dominam os diferentes estilos de liderança, e como forma alternativa de alargar o seu reportório, devem criar equipas com elementos que usam os estilos que lhe faltam. Devem, também, alargar o seu reportório de estilos de liderança para poderem perceber as competências da inteligência emocional que devem desenvolver para terem uma visão mais clara do que é preciso para uma liderança eficaz, em termos de resultados, num mundo empresarial em constante mudança (Goleman, 2000).

Na opinião de Rooke e Tolbet (2005), cada líder deve fazer um esforço para compreender a sua lógica de ação e, assim, poderá ter a oportunidade de experimentar novos comportamentos interpessoais, conceber novos relacionamentos e gerar novas oportunidades de trabalho. De acordo com a lógica de ação de cada líder, os seus níveis de desempenho individual e empresarial distribuem-se por várias categorias, dado que tudo depende das formas pelas quais

interpretam o seu meio ambiente e como reagem quando o seu poder ou a sua segurança é ameaçada. Cada um ao conhecer e compreender a sua lógica de ação poderá melhorar ou desenvolver um estilo de liderança mais eficaz. No entanto, é importante que cada um tenha uma noção prévia do seu tipo de liderança.

- **O oportunista**

Os líderes oportunistas focam-se, normalmente, nos ganhos pessoais e como são pessoas desconfiadas, egocêntricas e manipuladoras veem o mundo e as outras pessoas como oportunidades a serem exploradas. Como gostam de gerir os resultados, tratam as outras pessoas como objetos ou competidores que tentam ganhar vantagens. Normalmente, rejeitam as críticas, declinam as culpas e retaliam rudemente os outros. Os ambientes empresariais que cultivam o oportunismo raramente duram e poucas pessoas querem seguir o líder a longo prazo (Rooke & Tolbet, 2005).

- **O diplomático**

O líder diplomático procura agradar os colegas de estatuto mais elevado e, ao mesmo tempo, evita os conflitos. Procura focar a sua ação na aquisição de controlo do próprio comportamento, cooperando com as normas do grupo e executando bem as suas rotinas diárias. Quando desempenham cargos juniores de gestão procuram dar atenção às necessidades dos colegas. Em cargos de liderança de topo, por tentarem ignorar o conflito, o seu desempenho tende a ser problemático, pois tendem a ser excessivamente polidos e amistosos, o que dificulta o início de uma mudança que é, inevitavelmente, um período de turbulência institucional (Rooke & Tolbet, 2005).

- **O conhecedor**

Os líderes conhecedores são aqueles que tentam exercer o controlo do mundo à sua volta, exercem um pensamento impermeável e procuram aperfeiçoar o seu conhecimento, tanto na vida profissional como na privada. São pessoas seguras dos seus conhecimentos e que procuram ganhar consenso e aceitação das suas propostas, por parte dos colegas, com a apresentação de dados concretos da sua ação e por se verificar uma lógica para os seus esforços. Procuram continuamente a melhoria, eficiência e perfeição, mas como gestores podem ser problemáticos por se sentirem demasiado seguros das suas convicções. Tendem a encarar a colaboração como uma perda de tempo, dão pouco crédito à opinião dos outros e não apreciam a inteligência emocional (Rooke & Tolbet, 2005).

- **O realizador**

Os líderes realizadores criam um ambiente de trabalho positivo, focam os seus esforços nos resultados, estão abertos às críticas e percebem que as diferenças de interpretação e formas de relacionamento são as causas das ambiguidades e dos conflitos quotidianos. Usam a sensibilidade e a habilidade para resolverem problemas, influenciando os outros de forma positiva, mas por outro lado inibem o pensamento divergente. Procuram implementar novas estratégias com a finalidade de atingir objetivos a curto e a longo prazo (Rooke & Tolbet, 2005).

- **O individualista**

Para o líder individualista, a lógica de ação é uma construção de alguém ou do mundo. Têm consciência de um possível conflito entre os seus princípios e as suas ações, assim como entre os valores das organizações e a implementação dos mesmos. É este conflito que se torna uma fonte de tensão, de criatividade e de desenvolvimento. Os líderes individualistas ignoram as regras por as considerarem irrelevantes. Dominam a comunicação com os colegas que possuem diferentes lógicas de ação (Rooke & Tolbet, 2005).

- **O estratega**

O líder estratega tem como foco os constrangimentos e as percepções organizacionais. Dominam o impacto organizacional e são adeptos da criação de visões partilhadas que encorajam as transformações pessoais e organizacionais. Para o líder estratega, a mudança organizacional e social é um processo interativo que exige consciência e uma liderança cuidada. Lidam bem com o conflito e com a resistência instintiva das pessoas à mudança. Por conseguinte, são altamente eficazes como agentes de mudança. São fascinados pelos relacionamentos pessoais, as relações organizacionais e os desenvolvimentos nacionais e internacionais. As suas ideias de negócios são socialmente conscienciosas e são colocadas em prática de forma altamente colaborativa. “Procuram combinar visões idealistas com iniciativas programáticas e oportunas e ações orientadas por princípios” (Rooke & Tolbet, 2005, p.183). Usam a sua influência para promoverem as suas empresas e trabalham para criar princípios e práticas éticas que estão para além de si próprio e da própria organização (Rooke & Tolbet, 2005).

- **O alquimista**

Os líderes alquimistas possuem a capacidade de renovarem e reinventarem as organizações e a si próprios. Têm a capacidade de comunicação e de lidar, simultaneamente,

com muitas situações e de vários níveis de complexidade. Conseguem lidar com prioridades imediatas sem perder de vista os objetivos definidos a longo prazo. Normalmente são carismáticos, conscientes, pautam-se por elevados padrões morais e focam-se intensamente na verdade (Rooke & Tolbet, 2005).

De acordo com Rooke e Tolbet (2005), os líderes podem transformar uma lógica de ação noutra e, por conseguinte, existe um número de modificações pessoais que vão apoiar a alteração do tipo de liderança. Esta mudança ocorre quando o líder começa a reconhecer certas qualidades em pessoas que possuem lógicas de ação mais eficazes, quando estão sujeitos a acontecimentos exteriores (como por exemplo uma promoção), mudanças nas práticas e no ambiente de trabalho, assim como intervenções de desenvolvimento planeado e estruturado do potencial do indivíduo. Quando o líder está pronto para se transformar começa a desenvolver novos relacionamentos e a desenvolver novas capacidades de lógicas de ação consideradas mais eficazes.

As categorias de estilos de liderança identificadas por Rooke e Tolbet (2005) aplicam-se, também, às equipas de liderança e culturas de liderança no interior das organizações. “A longo prazo, as equipas mais eficazes são aquelas que têm uma cultura de entrega, em que o grupo vê os desafios do negócio como oportunidades de crescimento e aprendizagem tanto por parte dos indivíduos como da organização” (Rooke & Tolbet, 2005, pp.193-194). Tal como as pessoas individuais, também as equipas podem mudar de estilo e as suas lógicas de ação poderão recolher grandes recompensas.

Na perspetiva de Bennis e Nanus (1985), a liderança transformacional é aquela cujos líderes podem configurar e exaltar os motivos e os objetivos dos seus seguidores. Este tipo de liderança alcança uma mudança significativa e exalta os interesses comuns entre os líderes e os seus seguidores. O líder transformacional consegue reunir as energias coletivas para alcançar um objetivo comum. A liderança transformativa tem um carácter coletivo e existe uma relação simbólica entre os líderes e os seus seguidores. É coletiva por existir uma interação subtil entre os desejos do líder e as necessidades dos seus seguidores. Os líderes possuem a capacidade do líder de entender as aspirações coletivas.

A liderança é causal quando a liderança pode inventar e criar instituições que podem habilitar os funcionários para satisfazerem as suas necessidades. Este tipo de liderança é moralmente edificante. Mediante o desdobramento do seu talento, os líderes podem escolher propósitos e missões baseadas em valores-chave da força de trabalho e criar a arquitetura social que os sustenta. A liderança pode produzir nos seus seguidores elevados graus de consciência relacionados com a liberdade, justiça e autorrealização (Bennis & Nanus, 1985).

### **1.6.2. Estratégias de uma liderança eficaz**

Na perspectiva de Goleman (1996) ser líder é uma arte que requer sensibilidade para exercer funções de comando. Os líderes mais eficazes possuem um grau elevado de inteligência emocional, porque sem ela nem mesmo uma excelente formação, uma mente incisiva e analítica, e uma fonte ilimitada de ideias brilhantes faz dessa pessoa um grande líder. A inteligência emocional, segundo Goleman (1996 e 1998), requer o desenvolvimento de cinco aptidões que permitem aos melhores líderes maximizar o seu desempenho e o dos seus seguidores. São elas as seguintes:

- 1 – O autoconhecimento é a capacidade do líder reconhecer e compreender as suas próprias disposições, emoções e motivações, assim como o efeito destas no seu trabalho e no das outras pessoas. Não são pessoas irrealistas nem críticas, percebem como os seus sentimentos condicionam o seu desempenho profissional e os sentimentos dos outros.
- 2 – A autodisciplina consiste na capacidade do líder em controlar ou redirecionar os seus impulsos e estados de espírito radicais, de forma a evitar julgamentos precipitados. Os impulsos biológicos comandam as emoções de todas as pessoas, no entanto aquelas que possuem elevadas capacidades de autorregulação conseguem controlá-las e canalizá-las de forma útil, criando à sua volta um ambiente de confiança e de justiça. São pessoas capazes de lidar com tranquilidade com situações indefinidas ou de mudança, são íntegras, motivadas, criativas, gostam de aprender e melhorar o que fazem, são otimistas e estabelecem relações fortes com os seus colaboradores.
- 3 – A motivação é a propensão do líder para atingir metas pessoais e organizacionais estabelecidas e partilhadas, com energia, persistência e paixão para realizar o trabalho sem ter em consideração o dinheiro ganho ou o estatuto adquirido.
- 4 – A empatia é a capacidade do líder compreender as características das outras pessoas e desenvolver a aptidão de interagir com elas de acordo com as reações emocionais destas. Os líderes empáticos têm em consideração os sentimentos dos funcionários enquanto tomam decisões inteligentes para melhorarem as suas empresas. A empatia é um fator importante na liderança de equipas que trabalham num ritmo acelerado imposto pela globalização e pela necessidade de reter talentos na atual economia da informação.
- 5 – A aptidão social é a capacidade de encontrar pontos em comum e de estabelecer a harmonia para possibilitar o desenvolvimento da proficiência na gestão das interações sociais e na construção de redes humanas. As pessoas com competência social elevada são peritas na gestão de equipas e excelentes persuasores (pp.16-34).



De acordo com George, Sims, McLean e Mayer (2007), os inúmeros estudos efetuados sobre liderança numa tentativa de determinar os estilos de liderança, as características ou os grandes traços de personalidade dos grandes líderes não produziram um perfil ideal. Os líderes autênticos demonstram paixão pelas suas finalidades, agem de acordo com os seus valores e princípios, estabelecem relações significativas e de longo prazo, usam a autodisciplina para obterem resultados e mantêm uma forte equipa em seu redor. Ao conhecerem-se, os líderes sabem onde podem usar os seus talentos e podem estabelecer um compromisso com o seu próprio desenvolvimento.

Para George, Sims, McLean e Mayer (2007), a base do desenvolvimento para uma liderança autêntica deve seguir um caminho formado por diversas etapas. Destas destacam-se as seguintes:

- 1 – A jornada para a liderança autêntica começa com a aprendizagem da história de vida do líder, por fornecer o contexto das suas experiências e através delas encontrar a inspiração necessária para causar impacto com as suas ações no mundo.
- 2 – A capacidade que todos os líderes devem desenvolver é a autoconsciência, porque ao conhecerem os seus verdadeiros eus tornam-se mais humanos e dispostos a mostrarem a sua vulnerabilidade.
- 3 – Os valores de um líder autêntico derivam das suas crenças e convicções. Os princípios da liderança são valores traduzidos em ação. Tanto os valores como os princípios devem ser testados sob pressão para o líder construir uma base sólida da sua ação.
- 4 – Os líderes autênticos devem equilibrar os seus desejos de validação externa e as motivações internas que lhes fornecem a realização no trabalho.
- 5 – A construção de equipas de apoio que ajudem o líder a manter-se no caminho certo é fundamental, por serem elas que lhes dão apoio, conselhos, perspetivas e chamadas à correção do percurso a seguir quando necessário.
- 6 – É necessário que os líderes levem uma vida equilibrada mantendo as raízes. É preciso que se juntem todos elementos necessários para ser a mesma pessoa nos ambientes onde interagem – no trabalho, na família, na comunidade e no grupo de amigos.
- 7 – A chave para uma liderança organizacional de sucesso é ter uma equipa de líderes fortalecidos a todos os níveis, incluindo aqueles com os quais não se têm relações diretas mas que inspiram aqueles que estão em seu redor (George, Sims, McLean & Mayer, 2007, pp.200-214).

Os líderes autênticos são capazes de atrair pessoas talentosas para as suas equipas, alinhar as atividades dos trabalhadores com objetivos partilhados e incitar cada um a assumirem

desafios cada vez maiores. Os resultados finais que as organizações apresentam são sustentados em períodos de acalmia ou turbulência (George, Sims, McLean & Mayer, 2007).

Na opinião de Drucker (2004), os líderes eficazes concentram-se numa tarefa, definem e redefinem prioridades, para não se dispersarem. Concentram-se nas tarefas para as quais se sentem especialmente preparados e as restantes são delegadas em pessoas competentes para a sua execução. É, igualmente, importante que a tomada de decisão seja a adequada para a organização e para os seus interessados.

O conhecimento torna-se útil quando se traduz em atos. Assim, torna-se necessário o planeamento do curso da ação, definir quais os resultados desejados, pensar sobre as prováveis limitações, as futuras revisões, as implicações que poderão daí advir e a determinação da forma como o executivo emprega o seu tempo. Ao rever o plano de ação poderão surgir novas oportunidades, que conduzem a mudanças e à antecipação da necessidade de flexibilidade. Esta revisão do plano de ação requer a criação de um sistema de verificação dos resultados, tendo em consideração as expectativas iniciais (Drucker, 2004).

Aquando da tradução dos planos de ação é necessário prestar particular atenção à tomada de decisão, à comunicação, às oportunidades e às reuniões. A revisão periódica das decisões poderá incidir nos resultados e nos processos em que estas assentaram e, por outro lado, permite a correção daquelas que poderão causar verdadeiros danos na organização. Poderá, também, ser uma poderosa ferramenta para o autodesenvolvimento organizacional que se encontra dependente da vontade dos funcionários de executarem as ações de mudança (Drucker, 2004).

É fundamental que os executivos de sucesso se certifiquem que os seus planos de ação são bem entendidos, que disponibilize a informação necessária à execução das tarefas e dê especial atenção ao fluxo de informação proveniente dos seus subordinados, por ser aquela que realmente precisam aquando da tomada de decisão (Drucker, 2004).

Os executivos devem ter o seu foco de ação nas oportunidades, por serem elas que produzem resultados. Devem ver a mudança como uma oportunidade, quer dentro como fora da organização e não deixar que estas sejam “esmagadas” pelos problemas. Os executivos devem tornar as reuniões produtivas, pensar nas necessidades e nas oportunidades da organização antes de pensarem nas suas e devem ouvir com atenção os outros antes de falarem (Drucker, 2004).

Bennis e Nanus (1985) vão mais longe nas explicações e propõem, mesmo um plano de ação. Começam por explicar que na sociedade contemporânea, marcada por um ritmo avassalador de mudança, o desafio que se impõe é haver mais poder e saber fazer a distinção entre administração e liderança. O compromisso, a complexidade e a credibilidade são

considerados, pelos autores os contextos da liderança. Atualmente, verifica-se a decadência da ética no trabalho e uma brecha no compromisso, porque os líderes que não souberam comunicar aos seguidores a sua visão, significado e confiança. Embora a chave crucial para melhorar os recursos humanos seja a liderança, os líderes fracassaram aquando da sua tentativa de habilitá-los.

Numa era marcada por mudanças rápidas e repentinas, os problemas das organizações são cada vez mais complexos. Estes não podem ser resolvidos tendo em consideração a informação e o pensamento linear, nem o uso de estratégias incrementais, por não estarem à altura do clima turbulento em que vivem as empresas de hoje. O poder foi conotado de ganância, insensibilidade, crueldade e corrupção, embora seja necessário para o progresso humano. Por essa razão, atualmente a credibilidade dos líderes seja considerada um prémio (Bennis & Nanus, 1985).

Os investigadores apelidaram de liderança transformativa aquele tipo de liderança que compromete as pessoas com a ação, transforma seguidores em líderes e que converte os líderes em agentes de ação. A liderança eficaz cria visões de potenciais oportunidades para as organizações, incute nos funcionários o compromisso com a mudança, e nas organizações a criação de novas culturas e estratégias que mobilizem e concentrem a energia despendida e os recursos. Os líderes eficazes “emergem quando as organizações enfrentam novos problemas e complexidades que não podem ser resolvidos por evolução não dirigida” (Bennis & Nanus, 1985, p.17). Nesta situação, os líderes devem assumir a responsabilidade pela reforma das práticas organizacionais, superar as resistências à mudança e criar novas visões do futuro que impliquem confiança e domínio das novas práticas organizacionais. São, portanto, o rosto de um futuro incerto e inconstante, mas com visão (Bennis & Nanus, 1985).

As estratégias apontadas pelos investigadores para uma liderança eficaz são as seguintes: (i) atenção através da visão; (ii) significado mediante a comunicação; (iii) confiança mediante o posicionamento; (iv) desenvolvimento do eu, mediante o autoconceito positivo e do fator Wallenda (Bennis & Nanus, 1985, p.22).

Os líderes são pessoas orientadas para alcançarem resultados para a organização, implicando a necessidade da construção de uma visão de futuro ou de um conjunto de intenções a impor aos subordinados, acompanhada de um compromisso conjunto. A visão encoraja primeiro o líder e depois os funcionários, inspira e transforma o propósito em ação. A visão transmitida pelos líderes eficazes produz confiança nos funcionários e incute-lhes a crença de que são capazes de realizar as medidas necessárias para obterem os resultados pretendidos para a organização. Assim, a liderança é considerada uma transação entre líderes e seguidores, pois

um não existe sem os outros. Os líderes fornecem e recebem atenção. A relação entre o líder e os seguidores é complexa, porque este pretende o melhor de cada pessoa que dirige. Este tipo de liderança é considerado um fluxo de energia, impressionante e subtil, entre o líder e os orquestradores das ações, criando união na organização mediante a administração da atenção através da visão (Bennis & Nanus, 1985).

O êxito das medidas programadas para a organização requer a capacidade do líder projetar uma imagem convincente do caminho traçado para a organização e criar nos outros o entusiasmo e o sentido de compromisso. Os investigadores concluem que “toda a organização depende da existência de significados partilhados e de interpretações da realidade, que facilitam a ação coordenada. “(...) Um fator essencial na liderança é a capacidade de influenciar e organizar o significado para os membros da organização” (p.27). Por outro lado, o estilo e os meios através dos quais os líderes transmitem o significado variam imenso (pode ser através de exercícios visuais ou de imagens verbais). Todos os líderes de sucesso estão conscientes que “uma organização se baseia num conjunto de significados compartilhados que definem os papéis e a autoridade” (p.27) e que a sua responsabilidade é comunicar o “plano detalhado que molda e interpreta situações, para que as ações dos funcionários se guiem por interpretações comuns da realidade” (p.27). Comunicar implica pensar primeiro sobre como e o que se vai fazer, pois o pensamento construtivo põe à prova antigos convencionalismos, sugere novos caminhos a seguir e novas visões (Bennis & Nanus, 1985).

A principal chave da liderança será criar audiência para as suas ideias, dado que a informação transmitida através de uma comunicação com significado cria comunidades de aprendizagem e assegura o êxito organizacional. Infelizmente, não é isto que se verifica no panorama organizacional atual, mas sim um conjunto de burocracias incómodas desprovidas de significado. Na presença de uma grande ideia deve delegar-se responsabilidades, mas quando esta é posta em prática nem sempre é o que os líderes idealizaram ou pretendiam. Isto é o resultando de visões distorcidas dos planos originais. Se tal acontece é porque a falta de clareza da comunicação contribui para que as burocracias sejam mecanismos para fugir à responsabilidade e à culpabilização. A comunicação deve criar significados para as pessoas, dado que só desta forma estas se conseguem alinhar com os objetivos fundamentais da organização. A chave do sucesso é fazer chegar a mensagem a todos os níveis da organização.

A confiança implica responsabilidade, previsibilidade e confiabilidade. É difícil descrevê-la e muito mais defini-la, mas sabe-se que é essencial e está baseada na previsibilidade. Normalmente, as pessoas confiam nos seus líderes devido à posição que estes ocupam na organização, por estes serem persistentes, dedicados e fazerem eco dos princípios

amplamente aceites na organização. Se a visão é a ideia do líder, o posicionamento é o conjunto de ações necessárias para levar à prática a sua visão. Quando estes adquirem e usam as suas visões é porque têm a crença que os seus ideais são alcançáveis e, por conseguinte, o seu comportamento evidencia persistência e integridade (Bennis & Nanus, 1985).

Quando é possível estabelecer uma comunicação válida entre as várias estruturas que compõem uma organização é possível referir que existe uma identidade organizacional (sentido do que é e o que se deve fazer). A situação ideal, mas difícil de alcançar, é uma congruência total entre as diversas estruturas, mas em qualquer organização, a inovação produz resistências antes de ser aceite e interiorizada (Bennis & Nanus, 1985).

Para os autores, o fator chave para uma liderança eficiente é o desenvolvimento criativo do eu. O autoconceito não nos diz quem realmente somos, no entanto permite-nos saber quanto valem os sem a interferência do nosso ego e da nossa auto imagem. Para não sermos escravos do capricho dos outros temos que desenvolver o nosso autorrespeito. Por assim dizer, temos que reconhecer os nossos pontos fortes e equilibrar as nossas debilidades para sabermos o que somos capazes de fazer bem. Um segundo elemento do auto conceito positivo é a necessidade de trabalhar e desenvolver os talentos inatos com disciplina. O que distingue os líderes dos seus seguidores é a capacidade que estes revelam para desenvolver e melhorar as suas destrezas. Não quer isto dizer que os líderes eficazes sejam pessoas excecionais em todos os sentidos, apenas aprendem a equilibrar as suas imperfeições e utilizá-las para ampliar a sua base de liderança. Um outro aspeto da autoavaliação positiva do líder eficaz é a sua capacidade de distinguir a necessidade de ajustar as destrezas que reconhece possuir, daquelas que tem efetivamente de empregar no comando de uma organização. Resumindo, os indivíduos que possuem uma autoestima positiva e a relacionam com o seu trabalho são bons naquilo que fazem por possuírem as destrezas requeridas, satisfazem as suas necessidades e motivos básicos e, por último, ficam orgulhosos do seu desempenho. Assim, quando o seu potencial individual chega ao mais alto nível começam a esperar muito mais deles e este processo de crescimento traduz-se em objetivos mais ambiciosos, em expectativas elevadas e em conquistas mais impressionantes (Bennis & Nanus, 1985).

Os autores chegaram à conclusão que as destrezas chave dos líderes eficazes são as seguintes: (i) a capacidade de aceitar as pessoas como são e não como gostaria que elas fossem; (ii) a capacidade de focar as relações e os problemas em função do presente não deixando de ter em conta o passado; (iii) a capacidade de tratar as pessoas que os rodeiam com a mesma cortesia com que lidam com pessoas estranhas ou conhecidas ocasionalmente; (iv) a capacidade

de confiar nos outros; e (v) a capacidade de trabalhar sem receber a aprovação e o reconhecimento constante dos outros (Bennis & Nanus, 1985, pp.37-38).

Não é possível encontrar a auto imagem positiva em todo o lado, nem mesmo em tantos lugares como se gostaria, mas é essencial para desenvolver uma atmosfera de excelência. No que se refere ao desenvolvimento do eu mediante a fator Wallenda, os investigadores esclarecem que é a capacidade de aderir a objetivos positivos empregando todas as energias numa tarefa, sem olhar para trás e sem tecer desculpas para eventos passados que fracassaram. Para o líder de sucesso, o fracasso não é sinónimo de falta de estímulo ou de esperança, mas sim um novo recomeço no caminho da esperança. Cada passo em falso do líder deve ser considerado como uma oportunidade de aprender e de ter êxito em qualquer empresa, onde lhe seja possível a escolha de uma atitude positiva e o delineamento da sua visão (Bennis & Nanus, 1985).

O fator Wallenda refere-se à forma mais elevada que a atividade humana pode alcançar que é a aprendizagem contínua e a compreensão. Este fator tem a ver com as perceções dos indivíduos sobre o resultado do sucesso e menos sobre o juízo próprio acerca da eficiência sobre o resultado da ação. Para uma liderança de êxito, deve existir uma fusão entre o autoconceito positivo e o otimismo, orientados por um resultado desenhado (Bennis & Nanus, 1985).

Para os investigadores, a habilitação é o efeito do estilo de liderança sobre a força de trabalho. Ou seja, os líderes habilitam os outros para traduzirem a intenção em realidade e conseguirem mantê-la. Para isso devem ser capazes de criar na organização uma unidade de intercâmbio (símbolo ativo e de mudança na criatividade, na produtividade e nas transações comunicativas). Os líderes eficientes colhem dos esforços humanos a ação recíproca do poder – a habilitação. Ou seja, o poder serve para habilitar e a habilitação para proporcionar o poder. A essência da liderança organizacional é o estilo de liderança do líder, pois se tiver um estilo vigoroso é uma forma de influenciar e atrair as pessoas para uma visão de futuro emocionante. Assim, consegue motivar as pessoas através da identificação, em vez das recompensas e das punições (Bennis & Nanus, 1985).

A responsabilidade de dirigir uma organização está refletida nas atitudes de quem a dirige. A habilitação, segundo os autores, possui quatro dimensões: (i) o significado (o líder eficiente consegue criar uma visão que dá ao seu pessoal o sentimento de estar num centro ativo de ordem social); (ii) a competência (desenvolvimento e aprendizagem no trabalho); (iii) a comunidade (cria-se um sentido de confiança entre os membros da organização que trabalham em prol de uma causa comum); e (iv) a diversão, gozo ou satisfação profissional e pessoal (Bennis & Nanus, 1985, p.44).

Os autores propõem um plano de execução tendo em vista uma liderança eficaz.

### **Estratégia I: atenção mediante a visão**

Para os autores, uma organização é considerada como um conjunto de pessoas comprometidas com um empreendimento comum e que compartilham a esperança de receber recompensas pela sua participação (económicas, prestígio, legitimidade, poder, reconhecimento, autoestima, sentimento de realização e crescimento). Um líder para escolher uma direção possível e desejável para uma organização deve, em primeiro lugar, definir a sua visão de futuro. A visão para uma organização articula uma percepção de um futuro realista, credível e atrativo, ou seja é uma meta a atingir que nunca existiu antes (Bennis & Nanus, 1985).

Quando a organização tem um sentido de propósito, direção, um estado de futuro desenhado e compartilhado pelas pessoas que nela trabalham, os resultados alcançados são o fruto do dispêndio de energia e entusiasmo empregue por todos na realização das tarefas (Bennis & Nanus, 1985).

Para que as medidas colocadas em prática sejam eficazes, a tomada de decisão deve ser amplamente distribuída e não depender dos níveis superiores da organização. Assim, como existe um comprometimento individual e habilitador, os responsáveis pelas medidas implementadas sabem quais os resultados desejados e os fins pretendidos (Bennis & Nanus, 1985).

A complexidade massiva e crescente do mundo de hoje criou uma grande incerteza, imagens conflitantes e mudanças muito rápidas nas organizações. Hoje, um líder concentra a sua atenção na visão, opera sobre os recursos emocionais e espirituais da organização, sobre os seus valores, compromissos e aspirações. O gerente concentra a sua atenção na mudança, opera sobre os recursos humanos, físicos, tecnológicos, materiais e financeiros da organização (Bennis & Nanus, 1985).

Um líder, para os investigadores, deve ser um magnífico ouvinte e estar atento a quem promove imagens novas e diferentes da realidade emergente. Por conseguinte, deve estabelecer canais de comunicação formais e informais para ter acesso a estas ideias, dado que não foi ele quem primeiro concebeu a visão. Deve, também, passar uma parte considerável do seu tempo a observar e a interagir com diretores, consultores, outros líderes, professores, especialistas e uma grande variedade de pessoas com habilidades distintas que trabalham dentro e fora da própria organização. Os líderes de sucesso, aquando da busca da sua visão, são pessoas empenhadas em prestar atenção e perceber o que se passa à sua volta sem deixar de lado o

passado da organização, o presente e as imagens alternativas de futuro possíveis (Bennis & Nanus, 1985).

Na perspectiva dos autores, um líder deve começar por analisar as suas próprias experiências, fazer analogias com as experiências de outras pessoas e estabelecer precedentes que possam ser aplicados à nova situação. O diálogo com colegas de diferentes níveis da organização permite-lhes recolher novas experiências, diferentes abordagens para situações semelhantes e construir um modelo mental para projetar o futuro, alicerçado nos sucessos e fracassos do passado e no conhecimento de indicadores do presente (por exemplo, o estado da economia, as taxas de juro e o desenvolvimento da comunidade local) (Bennis & Nanus, 1985).

Com a observação do que se passa ao nosso redor muito se pode aprender e, assim, ficar a conhecer o futuro. Ao estudar o presente, segundo os autores, é possível compreender como se podem usar os recursos disponíveis e conhecer as restrições e as oportunidades para empregá-los na organização. Não devem ser desprezadas as capacidades dos atuais gerentes e o seu potencial de desenvolvimento, assim como as preferências dos clientes, as oportunidades de expansão dos serviços oferecidos e o conhecimento sobre o que estão fazendo os concorrentes. Quando se realiza a monitorização das tendências comerciais é possível detetar sinais precoces que anunciam mudanças eminentes no ambiente, assim como concentrar todas as energias para uma área selecionada por um determinado período de tempo (Bennis & Nanus, 1985).

Segundo os autores, a visão terá que ser focalizada no futuro e nas condições existentes na altura, tais como: as tendências da demografia e da utilização de recursos; a legislação oficial internacional, nacional, estatal e corporativa; as intenções e visões de quem é responsável pela formulação das políticas organizacionais; as pesquisas de opinião pública; e a identificação do progresso de certos fenómenos que tenderão a aumentar consideravelmente no futuro. No entanto, não se podem desprezar outras fontes de informação que são consideradas chaves estruturais do futuro, tais como os indícios do desenvolvimento tecnológico e em documentos técnicos apresentados em conferências e relatórios do governo. A arte da liderança reside na forma como são exploradas as ideias destas fontes para moldar o futuro, assim como o líder organiza, interpreta e estrutura a informação para a construção de uma visão viável e credível (Bennis & Nanus, 1985).

### **Síntese da visão: A seleção da direção por parte do líder**

Para os autores, todos os líderes devem ser mestres na seleção, na síntese e articulação de uma visão adequada do futuro. A tarefa de prever e selecionar a direção apropriada para a evolução que a organização exige é da responsabilidade do líder, e requer dele o seguinte: (i) o



ajustamento da sua visão para não violar as tradições e a cultura organizacional; (ii) possuir uma visão do mundo que lhe permita interpretar o impacto de novos desenvolvimentos e tendências; (iii) deve ter uma percepção em profundidade para interpretar o panorama com detalhe e possuir a perspectiva de tudo; (iv) desfrutar de uma visão periférica para perceber as respostas dos concorrentes e os portadores de informação pertinente; e (v) construir um processo de revisão para que todos os pontos de vista sejam verificados constantemente de forma a proceder às alterações encaradas como desejáveis (Bennis & Nanus, 1985, p.53). As decisões tomadas devem ter em consideração o panorama temporal adequado, pois só desta forma se pode optar pela continuidade do passado ou haver uma transformação radical e, neste caso, ter a preocupação de não descurar o impacto potencial que poderá ter na organização (Bennis & Nanus, 1985).

Uma liderança bem-sucedida, segundo os investigadores, depende de uma visão claramente articulada do futuro, que é ao mesmo tempo simples, fácil de entender, claramente desejável e energética. A visão deve projetar-se no tempo e no espaço para além do projetado inicialmente, mas não deve ser assim tão distante que se encontre para além da compreensão de quem tem a seu cargo a responsabilidade pelo funcionamento da organização. Mas deverá ser distante o suficiente para gerar mudanças significativas, incluir novos campos importantes de atividade, concentrar-se numa extensa variedade de serviços específicos para diferentes clientes e ter em conta as aspirações profissionais dos membros da organização (Bennis & Nanus, 1985).

Os limites reais escolhidos são, em grande medida, os valores do líder organizacional, na medida que são eles que determinam as alternativas que este deve ter em consideração no momento da tomada de decisão. A visão dos outros elementos estão refletidos na ideologia dominante da organização e sugerem os limites da quantidade de mudança que pode ser esperada (Bennis & Nanus, 1985).

Com informação e algumas condições sobre os limites tidos em mente é possível construir um modelo mental ao longo do tempo e que deve ser submetido à prova pelos executivos, entre consultores e outras pessoas que terão meditado sobre o futuro da organização. Assim, poderão surgir visões alternativas viáveis e ao líder cabe a tarefa de sintetizar esta informação numa visão única. Esta tarefa do líder compreende um considerável grau de juízo, intuição e criatividade para traduzir a visão em ação (Bennis & Nanus, 1985).

### **Centrar a atenção: A busca de um compromisso por parte do líder**

Apesar do líder poder gerar novas visões de futuro e ser um génio a sintetizar e a articular essas visões, só consegue produzir mudanças quando a visão tenha sido comunicada com êxito

a toda a organização e esta tenha sido institucionalizada como princípio guia (Bennis & Nanus, 1985).

Os líderes, na perspectiva dos investigadores, são poderosos na medida em que podem comunicar as suas ideias, dado que a visão não se estabelece por decreto, mas sim pelo exercício do poder ou de coerção. Mais concretamente, de persuasão, de criar um compromisso entusiasta e dedicado, tendo em conta a visão correta para a sua época, para a organização e para as pessoas que nela trabalham (Bennis & Nanus, 1985).

Os autores concluem que os líderes, muitas vezes, conseguem comunicar melhor as suas visões através de metáforas, porque assim conseguem esclarecer melhor a ideia e minimizam a distorção. Outra forma de comunicar do líder é agir sobre a sua missão e personificá-la. O líder não oferece a visão de futuro de uma vez para sempre, pois necessita de repeti-la, uma e outra vez, incorporar a cultura da organização e fortalecê-la através da estratégia e do processo de tomada de decisão. Deve avaliar constantemente as mudanças à luz das novas circunstâncias, por ser ele o responsável por articular a visão e a legitimidade. Deve permitir aos outros membros da organização tomarem as decisões necessárias e colocarem em marcha as resoluções que forem definidas para a organização. Na perspectiva dos investigadores, numa organização bem-sucedida a imagem deve emergir das necessidades de toda a organização e deve ser aceite e partilhada por todos os seus membros (Bennis & Nanus, 1985).

### **Estratégia II: Significado mediante a comunicação**

Para os autores o líder deve, também, ser um arquiteto social que compreenda a organização e molde a sua forma de funcionamento. Esta variável é inatingível, mas ela governa a forma de atuar das pessoas, os valores e normas que subtilmente se transmitem aos grupos e aos indivíduos, assim como a construção de laços e vínculos dentro da organização.

A arquitetura social, segundo os investigadores, é uma teia de significados à qual estamos presos, ou seja é “aquela que proporciona um contexto (o sentido) e um compromisso para os seus membros e as partes interessadas” (Bennis & Nanus, 1985, p.57). Esta apresenta uma interpretação partilhada dos sucessos organizacionais, gera compromisso com os valores capitais da organização e com a visão pela qual os seus elementos acreditam e estão a trabalhar. Por último, serve como mecanismo de controlo, sancionando e prescrevendo formas de comportamento no trabalho (Bennis & Nanus, 1985).

Os líderes nem sempre levam em conta as forças culturais e por essa razão a mudança organizacional nem sempre é bem-sucedida. Quando o líder não tem em consideração a

arquitetura social e procura mudar a organização, dificilmente consegue implementar projetos inovadores e obter um impacto positivo no seu funcionamento (Bennis & Nanus, 1985).

Para produzir algo ou para proporcionar um serviço, o líder deve reunir-se com os seus colaboradores e, em conjunto, definirem como os produtos ou serviços devem ser realizados e a forma de posicioná-los num nicho distinto do mercado. Ao iniciarem-se sistemas de recompensas vai potenciar-se o ajustamento das atitudes dos seguidores ao estilo do líder máximo da organização, às metas que este define *à-priori* e ao modo como se executam os processos. À medida que a organização cresce e obtém sucesso, unem-se cada vez mais membros para reforçar os aspetos considerados positivos e para modificar aqueles que não se ajustam ou não podem mudar a operação como era pretendido (Bennis & Nanus, 1985).

A organização vai continuando a evoluir e a mudar, mas a arquitetura social não altera proporcionalmente. Por vezes, quando a administração pretende alterar os objetivos da organização, adotar novos métodos de trabalho ou criar uma mudança fundamental, a cultura organizacional pode impedir o apoio e o sucesso das ações (Bennis & Nanus, 1985).

Um líder eficaz deve desenhar uma visão do estado futuro da organização. Esta tarefa deve ser desenvolvida pelos responsáveis nucleares da organização podendo, no entanto, ser uma tarefa compartilhada com outros membros-chave, mas não pode ser delegada. A arquitetura social deve começar no topo da organização, com o apoio total do conselho de administração e o círculo interno de executivos de mais alto escalão (Bennis & Nanus, 1985).

A longo prazo, o desafio de revitalizar a arquitetura social e a evolução do seu êxito terá muito a ver com o grau em que a visão vai posicionar a organização no seu ambiente competitivo (Bennis & Nanus, 1985).

Todos os elementos da organização devem mobilizar-se, aceitar e apoiar a nova visão para que ela se realize. Na perspetiva dos investigadores, um líder não se deve contentar com a concordância verbal dos subordinados acerca a missão da organização. É necessário estabelecer um compromisso resultante do diálogo e do intercâmbio de visões distintas. A visão de futuro deve ser partilhada através de declarações políticas, da revisão das metas e dos métodos de recrutamento, do treino específico para a modificação de comportamentos, a adaptação e modificação de símbolos compartilhados que assinalam e reforçam a nova visão (Bennis & Nanus, 1985).

A institucionalização da nova visão requer mudanças no processo administrativo, na estrutura e no estilo de gerir a organização, por serem fatores que contribuem para a mudança no padrão de valores e no comportamento exigido pela nova visão. Traduzir intenções em realidade envolve a missão organizacional, a estrutura, o sistema de recursos humano e

financeiro, assim como as forças políticas e culturais internas e externas que mobilizam o sistema (Bennis & Nanus, 1985).

A mudança na arquitetura social requer que o líder aplique o senso comum para proceder às alterações necessárias, que por vezes até parecem ser simples e óbvias. Sempre que o líder conte com um pequeno grupo de pessoas sensatas, que se conhecem e estão empenhadas na resolução de problemas torna-se mais fácil encontrar as soluções apropriadas para melhorar o desempenho da organização (Bennis & Nanus, 1985).

Por vezes, é possível proceder à descentralização da direção estratégica da empresa para melhorar o seu funcionamento, mas em caso algum os líderes eficazes delegam a tarefa de moldar a arquitetura social. Enfrentam, normalmente, enormes complexidades organizacionais, operacionais e tecnológicas. Atualmente, as organizações mais maduras devem revitalizar-se para poderem competir em ambientes cada vez mais difíceis e competitivos. Necessitam de um tipo especial de liderança para transformar as intenções em realidade (Bennis & Nanus, 1985).

### **Estratégia III: Confiança mediante o posicionamento**

A confiança, para os autores, é um aspeto emocional que estabelece a ligação entre o líder e os seus seguidores. Numa organização, a confiança é o ingrediente básico que impulsiona e mede a legitimidade da liderança. A capacidade de prever o comportamento do outro e de prognosticar os resultados com uma alta probabilidade de êxito gera confiança e permite conservá-la (Bennis & Nanus, 1985).

Para existir confiança entre os líderes e os seus seguidores é necessário que a sua visão seja clara, atrativa e alcançável. A visão do líder representa o contexto de crenças compartilhadas, tendo em vista um propósito organizacional comum. Por outro lado, as posições dos líderes devem ser claras, pois é fundamental que se saiba onde estes estão situados na organização e como se posicionam em relação à organização e ao ambiente (Bennis & Nanus, 1985).

O posicionamento organizacional diz respeito ao processo pelo qual uma organização começa por projetar, estabelecer e, depois, manter um nicho viável no seu ambiente externo. Inclui tudo o que o líder deve fazer para alinhar os ambientes interno e externo da organização ao longo do tempo e do espaço (Bennis & Nanus, 1985).

Uma mudança abrupta no ambiente desencadeia reações de ajuste no seio das organizações para evitar a sua falência. No entanto, estas necessitam de tempo para se

adaptarem às novas condições de funcionamento interno e às mudanças ambientais externas (Bennis & Nanus, 1985).

Entre as organizações humanas e os ambientes naturais existem diferenças muito importantes e determinantes para a sua existência. As organizações possuem um ambiente muito mais complexo que os ambientes naturais, por conterem elementos tanto naturais como criados pelo homem (tendem a ser irregulares, não recorrentes, irracionais e imprevisíveis). Além disso, as organizações são obrigadas a interagir não só com os ambientes naturais como com fornecedores, consumidores e outras organizações, mas também com muitas estruturas tecnológicas, legais, sociais, económicas e institucionais, que necessariamente irão restringir as suas atividades uma vez que sobre as quais não têm controlo direto (Bennis & Nanus, 1985).

As mudanças nos sistemas naturais são muito lentas (muitas vezes são medidas em milhares de anos) e nos sistemas humanos ocorrem muito rapidamente. A seleção natural encarrega-se das mudanças nos sistemas naturais, mas nas organizações a mudança nos negócios são o resultado das escolhas específicas que elas mesmo fazem (Bennis & Nanus, 1985).

A complexidade, o horizonte de tempo e a seleção são os fatores que preocupam os líderes aquando do seu posicionamento na organização, porque este envolve a criação de um nicho num ambiente complexo, que muda constantemente, é único, importante e apropriado para os recursos e capacidades de uma organização que se pretende eficaz (Bennis & Nanus, 1985).

As quatro estratégias utilizadas pelos líderes para escolher uma posição na organização podem ser:

1. Reativa – Com esta abordagem espera-se que exista mudança na organização e se verifique uma reação depois de esta ter sido implementada. Esta estratégia pode funcionar ocasionalmente, mas apenas em ambientes de mudança lenta e permitam suficiente vantagem para reagir.
2. Mudar o ambiente interno – Em vez de esperar pela mudança, os líderes podem desenvolver procedimentos eficazes para prever e antecipar a mudança e, em seguida, pro-atuar em vez de reagir. A curto prazo, as organizações podem reposicionar-se e a longo prazo os ambientes internos podem alterar-se de uma forma mais duradoura modificando as estruturas organizacionais internas, proporcionando formação e educação, seleção, contratação e demissão, projeção de uma cultura de esforços corporativos para desenvolver determinados valores à custa dos outros.

3. Mudança no ambiente externo – Esta abordagem exige que a organização preveja a mudança e atue sobre o ambiente para fazer as modificações compatíveis com as necessidades.
4. Estabelecer uma nova ligação entre o ambiente externo e interno – Ao usar este mecanismo, uma organização que preveja a mudança vai tentar estabelecer uma nova relação entre o seu ambiente interno e externo. A curto prazo pode fazer-se, através de negociação, a mudança dos ambientes interno e externo para se acomodarem mais eficazmente. A longo prazo, a organização pode estabelecer novos vínculos através da integração vertical, fusões, aquisições e o desenvolvimento de projetos inovadores (Bennis & Nanus, 1985, pp.79-81).

A confiança desenvolve-se durante um longo período de tempo e sob circunstâncias diferentes. Pretende-se que as qualidades pessoais e organizacionais do líder responsáveis pela construção da confiança seja alicerçada no respeito mútuo, competência e integridade. Embora todos os líderes enfrentem o desafio de superar a resistência à mudança, mas a forma como resolvem a situação pode ser muito diversa. Uns tentam fazê-lo pelo simples exercício do poder e controle, mas os líderes eficazes aprendem que é necessário a obtenção de um compromisso voluntário de valores compartilhados (Bennis & Nanus, 1985).

O líder, ao conhecer as necessidades dos diferentes grupos existentes dentro e fora da organização, deve recorrer à sua sensibilidade para satisfazer as necessidades de todos aqueles que têm interesse na organização, sem deixar de ter em consideração o conjunto de princípios e regras que regem a ética de comportamento das pessoas que nela trabalham. Como responsável pela escolha desse conjunto de princípios pode começar por demonstrar, mediante o seu próprio comportamento, o seu compromisso com os princípios éticos que procura institucionalizar (por exemplo, princípios morais relacionados com a qualidade, responsabilidade social, inovação e dedicação). Por norma, os líderes escolhem cuidadosamente as pessoas que o rodeiam, comunicando-lhes o sentido de propósito da organização, reforçando condutas apropriadas e articulam esta posição moral aos grupos, internos e externos, com os quais estão comprometidos (Bennis & Nanus, 1985).

A integridade e o posicionamento são facetas diferentes de uma propriedade comum que é a liderança, isto porque é “a capacidade de integrar aqueles que devem atuar com aquilo que deve fazer-se, de modo que todos cheguem a ser um organismo único em harmonia consigo mesmo e com o nicho do seu ambiente” (Bennis & Nanus, 1985, p.89).

#### **Estratégia IV: O desenvolvimento do eu**

Para os autores, as qualidades necessárias para gerir uma organização são: a persistência e autoconhecimento, a vontade de assumir riscos e aceitar perdas, o compromisso, a coerência, o desafio e a aprendizagem (Bennis & Nanus, 1985).

Os líderes são aprendizes perfeitos, porque o seu conhecimento provém das leituras que fazem e da aprendizagem, no terreno, com os outros. Quase todos têm a capacidade superior para aprender com a experiência e com os mentores que moldaram a sua filosofia, personalidade, aspirações e estilo de atuar. Tanto mais que nas condições de enorme complexidade e mudança rápida em que vivemos, a aprendizagem em contexto organizacional é essencial para a sobrevivência de um líder. Neste processo de aprendizagem contínuo, o líder procura novas abordagens, novas ideias e novos desafios. Ao usarem a organização como ambiente de aprendizagem, eles conseguem aceitar e compartilhar a incerteza, aceitar o erro, responder ao futuro, tornarem-se proficientes em relações interpessoais e adquirirem o conhecimento de si mesmos (Bennis & Nanus, 1985).

Estas destrezas surgem, com frequência, no decurso de “discussões” com os seus pares e como experiência de aprendizagem usam o erro, envolvem-se em exercícios de fixação de metas para promover a avaliação dos pressupostos e prioridades definidas para a organização. Por outro lado, usam as suas habilidades interpessoais para encorajar os seus colegas na busca de novas ideias e para testarem os seus próprios limites e preconceitos (quando defendem os seus pontos de vista com os companheiros e peritos externos) (Bennis & Nanus, 1985).

As organizações estão em constante transformação, o que pressupõe uma aprendizagem permanente. “A aprendizagem organizacional é um processo mediante o qual uma organização obtém e utiliza novos conhecimentos, instrumentos, compromissos e valores. Apresenta-se em todos os níveis da organização – entre indivíduos e grupos e também no sistema” (Bennis & Nanus, 1985, p.92).

Numa organização, “as pessoas aprendem como parte integrante das suas atividades diárias, em especial quando interagem com o mundo externo. Os grupos aprendem na medida que os seus membros cooperam para alcançar objetivos comuns” (Bennis & Nanus, 1985, p.92). Por sua vez, todo o sistema aprende na medida em que obtém *feedback* do meio ambiente e prevê mudanças posteriores. O conhecimento adquirido, em qualquer dos níveis, vai traduzir-se em novos objetivos, procedimentos, expectativas, estruturas e medidas para aumentar as aptidões da organização para enfrentar as mudanças e aproveitar as novas oportunidades, tendo em vista o êxito (Bennis & Nanus, 1985).

A aprendizagem organizacional, hoje em dia, está cuidadosamente institucionalizada e é indispensável para desenhar ações corretivas para agir em caso de debilidades e fracassos. No entanto, em épocas de constantes distúrbios, mudança e descontinuidade, é necessária uma aprendizagem que produza mudanças, renovação, reestruturação e reformulação de problemas. Trata-se, pois de uma aprendizagem inovadora que desenvolve forças e novas oportunidades e não se restringe, apenas, ao que é necessário para conservar o sistema existente (Bennis & Nanus, 1985).

A aprendizagem inovadora centra-se na preparação das organizações para a ação em situações novas, mas isto requer a previsão de ambientes que ainda não terão aparecido. É uma aprendizagem cuja tarefa é desenvolver novos contextos e trata de temas emergentes (podem ser únicos, cujas soluções não se conhecem, podem ser alvo de controvérsia e dúvida). As organizações estão, em geral, bem preparadas para lidar com a aprendizagem de mantimento, mas é responsabilidade do líder assegurar a aprendizagem inovadora, dado que todas elas necessitam de estar preparadas para as mudanças repentinas no ambiente (Bennis & Nanus, 1985).

Cada organização aprende de forma diferente. A aprendizagem organizacional depende do propósito específico da empresa, da sua cultura, do seu meio, do seu estilo operacional e da sua capacidade de se adaptar à mudança (Bennis & Nanus, 1985).

A aprendizagem inovadora ocorre nas organizações que aprendem a reorganizar-se, a repensar velhas regras, melhorar os seus canais de divulgação da informação, assim como revitalizar as suas capacidades criadoras. Quando a aprendizagem organizacional é efetiva, o julgamento melhora ao longo do tempo, os pressupostos convencionais são testados continuamente para se alcançarem níveis mais profundos de compreensão. Nem todas as organizações têm igual êxito na aprendizagem inovadora e a diferença está na liderança, pois é sua responsabilidade imprimir energia, força, coesão e propósito para que ações não se realizem de forma dispersa (Bennis & Nanus, 1985).

Os líderes devem estar conscientes da importância das suas habilidades e necessidades de aprendizagem. Devem ser estudantes entusiastas, procurar novos desafios, usar o erro como oportunidades para o seu autoaperfeiçoamento e estarem conscientes que o seu comportamento serve para dirigir e impulsionar a aprendizagem inovadora da sua organização (Bennis & Nanus, 1985).

O líder deve servir de modelo para os seus seguidores, por isso deve ser uma pessoa inovadora, competente, orientada para o futuro, pragmática, aberta a conselhos vindos de diferentes fontes, entusiasmados e comprometidos com o seu trabalho. Assim, o líder será capaz



de irradiar, na organização, o seu entusiasmo, assim como o gosto pelo risco e pela inovação. Numa organização, se o líder for visto como um estudante de meios eficientes outros irão querer imitá-lo. A relação do líder com a organização é um processo de autodescoberta criativa, através do qual cada um aprende como ser mais eficiente num meio muito complexo e em mudança permanente (Bennis & Nanus, 1985).

Os líderes podem potenciar a aprendizagem organizacional instituindo um sistema de recompensas e punições para levar a bom termo o seu propósito. Assim, ele poderá alocar os recursos necessários, fomentar o reconhecimento, promover maiores responsabilidades, atribuição de cargos cobiçados ou atribuir mais liberdade. Os comportamentos que devem ser recompensados pelos líderes podem ser, por exemplo, o reforço do pensamento, a inovação e a criatividade, a antecipação do futuro, a mudança e a experimentação, a competência das ideias e a criação de opções novas, as linhas gerais para a excelência e um compromisso comum com a missão da organização, a especificação de novos valores e sistemas da organização para facilitar a partilha de conhecimentos e a identificação dos efeitos dos níveis mais baixos com missões totais na organização (Bennis & Nanus, 1985).

### **1.6.3. Desafios impostos à liderança organizacional**

Para Bennis e Thomas (2002), um líder eficaz deve possuir uma capacidade individual para encontrar sentido nos acontecimentos negativos e aprender com as circunstâncias que se lhes apresentam como desafiadoras, por serem aptidões exigidas para conquistar a adversidade e emergir, ainda, mais forte e empenhado. As capacidades essenciais para a liderança apontadas pelos autores são: (i) empenhar os outros num sentido partilhado; (ii) uma voz distinta e persuasiva; (iii) a integridade; e (iv) a capacidade adaptativa (p.140-141). A capacidade adaptativa é composta por duas qualidades principais: a capacidade para apreender uma multiplicidade de factos que vão desde a forma como diferentes grupos de pessoas interpretam um gesto ou são capazes de relativizar uma situação, assim como a ousadia, por permitir às pessoas emergirem de circunstâncias devastadoras sem perderem a esperança, à custa da sua perseverança e resiliência.

Bennis e Nanus (1985) são da opinião que o mundo domina muito o que se passa na educação da administração e na natureza dos problemas. Nas universidades, os alunos de administração são treinados para adquirirem competências técnicas para a resolução de problemas e tornam-se especialistas na direção dos recursos humanos. No entanto, não é necessária uma educação para a administração, mas sim uma educação para a liderança, porque

os novos líderes sabem muito em teoria, mas pouco relativamente à execução das medidas no terreno (Bennis & Nanus, 1985).

O desafio que se impõe, nas organizações inteligentes, é “combinar uma forte liderança com uma forte gestão e usar cada uma delas para equilibrar a outra” (Kotter, 1990, p.52). As organizações modernas possuem como característica central que é a interdependência das pessoas, através do trabalho, da tecnologia, dos sistemas de gestão e pela hierarquia. A essas organizações impõe-se o desafio de “escolher uma estrutura de tarefas e relações de comunicação, provê-la com indivíduos adequados às funções, fornecer informação para quem dela precise, comunicar planos à força de trabalho e decidir a autoridade que há, de delegar e em quem” (Kotter, 1990, p.63). Para a execução do plano é necessário ter em consideração os incentivos económicos e a criação de sistemas de monitorização da sua implementação. Numa organização de grandes dimensões impõe-se o desafio comunicacional, por este assumir uma grande magnitude na tarefa de fazer as pessoas compreenderem a visão de um futuro alternativo. Neste caso, impõe-se a credibilidade da mensagem e o alinhamento das pessoas para se ajustarem às mudanças externas, de forma a iniciarem as ações adequadas aos problemas (Kotter, 1990, p.52).

Para que a liderança seja bem-sucedida deve assegurar-se um comportamento altamente energético para lidar com inevitáveis barreiras que se colocam à mudança organizacional. O controlo é encarado pela gestão como uma forma de garantir, o mais possível, a ausência de falhas. Pelo contrário, a liderança requer uma explosão de energia para alcançar grandes visões. Assim, a motivação, a inspiração, o envolvimento, o reconhecimento e o premiar do sucesso direcionam as pessoas para o rumo certo e o trabalho torna-se altamente motivador. O apoio aos esforços dos funcionários – fornecendo-lhes formação, retroação e modelos – ajuda as pessoas a crescerem profissionalmente e a aumentarem a sua autoestima. Lidar com a mudança em qualquer atividade complexa exige iniciativas de uma multiplicidade de pessoas, no entanto as lideranças provenientes de muitas fontes nem sempre convergem e surge o conflito com facilidade. A criação de redes informais no interior da organização deve ser o foco da atividade de liderança (Kotter, 1990, p.52).

O desenvolvimento das pessoas para cargos de liderança exige o trabalho dos executivos mais velhos durante um período longo de tempo. Primeiro é necessário localizar pessoas com grande potencial de liderança quando estão a iniciar as suas carreiras profissionais e, mais tarde, identificar o que será necessário para as fazer progredir e desenvolver. Por outro lado, é necessário criar uma cultura empresarial onde será valorizada uma liderança forte (Kotter, 1990, p.52).

Na perspectiva de Ancona, Malone, Orlikowski e Senge (2007), no mundo atual a tarefa do executivo é cultivar e coordenar as ações dos outros a todos os níveis da organização. Atualmente, os líderes devem ser encarados como imperfeitos, mas capazes de compensar a ausência de capacidades confiando e delegando responsabilidades e iniciativas de forma mais alargada pelos seus colaboradores. Agora, é possível que grandes grupos de pessoas coordenem as suas ações e façam chegar grande quantidade de informação a lugares centralizados, mas também a lugares no interior e exterior das organizações através de redes de comunicação. Hoje em dia nenhuma pessoa sozinha pode controlar tudo dentro de uma organização, por isso é necessário delegar competências nas pessoas que tenham visão de futuro, novas ideias e empenho profissional.

No modelo de liderança distribuída, o líder imperfeito faz uma boa avaliação acerca de como poderão trabalhar com os outros para poderem maximizar os seus pontos fortes e compensarem as suas limitações. Neste modelo é necessário desenvolver um conjunto de quatro capacidades:

- Dar sentido ao mundo à sua volta – A chave para os líderes será compreender o contexto em que a organização e os funcionários operam. O desafio que se impõe será conseguir captar rapidamente as complexidades do meio e explicá-las aos outros em termos simples, porque assim todos trabalham em função dos objetivos cruciais que foram traçados para a organização e torna mais fácil discutir e planear o caminho a seguir. Neste processo é preciso fazer avaliações, recolher informações, opiniões e se necessário proceder a reavaliações do projeto inicial.
- Relacionamento com os outros – Na era das redes a capacidade dos líderes para construírem relações de confiança com os outros é um requisito de liderança eficaz. Os líderes poderão inquirir os outros com intenção de compreender verdadeiramente os pensamentos e os sentimentos do locutor sem fazer julgamentos de valor. Podem optar pela apologia se pretenderem explicar o seu ponto de vista de forma a tornar claro aos outros como chegaram às suas opiniões e juízos. Neste caso, explicam o seu raciocínio sem agressividade nem posições defensivas. A conexão envolve o investimento, por parte do líder, numa rede de pessoas a quem podem recorrer para os auxiliar a pensar nos problemas com os quais se confrontam ou apoiar nas suas iniciativas.
- Visionar o futuro – Criar uma visão de futuro partilhada é um processo continuado, dinâmico, colaborativo entre os membros de uma organização. Este processo dá às

peçoas uma sensação de sentido no trabalho e os líderes são capazes de entusiasmar os outros com a sua visão de futuro.

- Inventar novas formas de organizar o trabalho – “Para transformar uma visão do futuro numa realidade do presente, os líderes precisam de imaginar processos que lhes deem vida” (Ancona, Malone, Orlikowski & Senge, 2007, p.229). Estes processos devem ser criativos, envolver uma planificação, colocar em prática novas formas de interação pessoal e organização do trabalho (Ancona, Malone, Orlikowski & Senge, 2007, pp.208-232).

Em suma, estas quatro capacidades são interdependentes e nenhum líder é excelente em todas elas em igual medida. A partir do momento que o líder identifica as suas forças e fraquezas, terá de procurar outros colaboradores que possuam as capacidades que lhe faltam para que a sua organização possa sobreviver num mundo complexo e em constante mudança. Quando o líder cria um ambiente de trabalho onde as pessoas complementam as suas forças e compensam as suas fraquezas, a contribuição dos outros deve ser construtivamente solicitada e criativamente aplicada (Ancona, Malone, Orlikowski & Senge, 2007).

#### **1.6.4. Mitos da liderança**

Bennis e Nanus (1985) explicam que alguns mitos podem desencorajar potenciais líderes para assumirem o comando de uma organização. Destes destacam-se os seguintes:

1 – A liderança é uma habilidade rara. Qualquer pessoa tem potencial de liderança, embora pareça existir uma escassez de líderes para altos cargos políticos, existem milhões de cargos de liderança que estão a ser desempenhados da forma mais adequada. A verdade é que existem muitas oportunidades de liderança e estão ao alcance da maioria das pessoas.

2 – Os líderes nascem, não se fazem. O papel de liderança não é predestinado, a verdade é que as capacidades e habilidades de liderança podem ser aprendidas e melhoradas. Trata-se de um processo de aprendizagem profundamente humano, preenchido pela tentativa e erro, vitórias e fracassos, acaso e acidente, intuição e perceção. A maioria da aprendizagem é feita através da própria experiência.

3 – Os líderes são carismáticos. A maioria é. No entanto, o carisma é o resultado de uma liderança eficaz e não o reverso. Aqueles que executam bem o seu cargo de liderança são respeitados e admirados pelos seus seguidores, o que aumenta o vínculo de atração entre eles.

4 – A liderança só existe no topo da organização. Hoje não podemos concentrar a nossa atenção exclusivamente na liderança de topo. Muitas das grandes organizações estão a criar vários cargos de liderança, graças à tendência de delegar esta tarefa a outros funcionários da

organização que operam em pequenas unidades de negócio dentro da empresa principal. A estes líderes é dada a liberdade e a flexibilidade para funcionarem como se esta unidade se tratasse de um negócio independente. À medida que as organizações vão aprendendo mais sobre este tema, verificar-se-á uma multiplicação de papéis de liderança que ficarão acessíveis aos seus empregados.

5 – O líder controla, dirige, empurra, manipula. Talvez este seja o mito mais prejudicial de todos. A liderança não é o exercício de poder por si só. Os líderes são capazes de traduzir intenções em realidade alinhando as energias da organização, tendo em vista um objetivo atrativo. A essência da liderança é a capacidade de construir e desenvolver a autoestima dos trabalhadores, dirigindo-os através do diálogo, inspirando, criando expectativas alcançáveis, recompensando o progresso, permitindo que as pessoas usem as suas próprias iniciativas e as suas experiências (Bennis & Nanus, 1985, p.105-106 ).

A questão central não é como as pessoas se tornam líderes, mas sim como melhoraram a eficiência da própria liderança. É, igualmente, importante que a organização mude a sua arquitetura social para estimular e desenvolver o estilo de liderança transformadora e autorrealização (Bennis & Nanus, 1985).

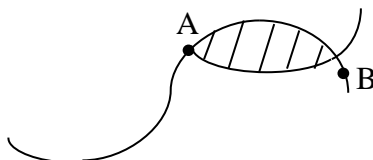
### **1.7. Pilares da mudança organizacional**

De acordo com Handy (1992), quando uma pessoa está recetiva à mudança fica sujeita a um processo de aprendizagem, em forma de roda, que inicia com uma pergunta, um problema a resolver, um dilema ou um desafio. A fase seguinte é a da investigação de teorias ou de ideias possíveis (da especulação, do pensamento livre, de reinvenção, da procura de soluções). As teorias têm de ser testadas na realidade e umas resultarão e outras não (fase de teste). Para melhorar o processo é necessário a existência de uma consideração prévia e de uma reflexão subsequente. As pessoas que não passam da fase de reflexão ensaiam, vezes sem conta, o passado para explicarem aquilo que corre bem ou mal. As pessoas curiosas e aventureiras fazem o problema avançar, aprendem, crescem (enquanto seres capazes de dominar a mente) e fazem da solução uma parte integrante da sua vida.

Tal como nos ensina Handy (1993), quando uma pessoa sabe perfeitamente para onde quer ir, é demasiado tarde para lá chegar, porque se a pessoa continua o seu caminho habitual perde o caminho para o futuro. O autor apresenta uma curva em forma de “S”, que intitulou de Curva Sigmóide. Esta curva resume a história da própria vida: começa-se, de forma hesitante, a experimentar e a descobrir, crescemos e amadurecemos enquanto pessoas e com o tempo

começamos a decrescer em termos de faculdades. Estas mudanças também se verificam nas organizações.

Outrora, estas mudanças decorriam ao longo de décadas, ou mesmo gerações. Atualmente, do ritmo acelerador da mudança resultam unidades de tempo cada vez mais pequenas contribuindo para a diminuição da Curva Sigmóide. O segredo do constante crescimento da vida de uma pessoa ou de uma organização é começar uma nova Curva Sigmóide antes que a primeira se extinga. Esse começo deve ter lugar quando, ainda, é tempo e existem recursos e energia para formar uma nova curva através de explorações e dificuldades iniciais antes da extinção da primeira curva (ponto A). O ponto exato para o começo da nova curva é quando todas as mensagens que chegam ao indivíduo ou organização são positivas e que tudo corre bem. Tudo deve decorrer desta forma, porque a energia real para a mudança só se consegue quando temos o desastre à vista na primeira curva (ponto B) (Handy, 1993).



Fonte: Adaptado de Handy, 1993, p.55.

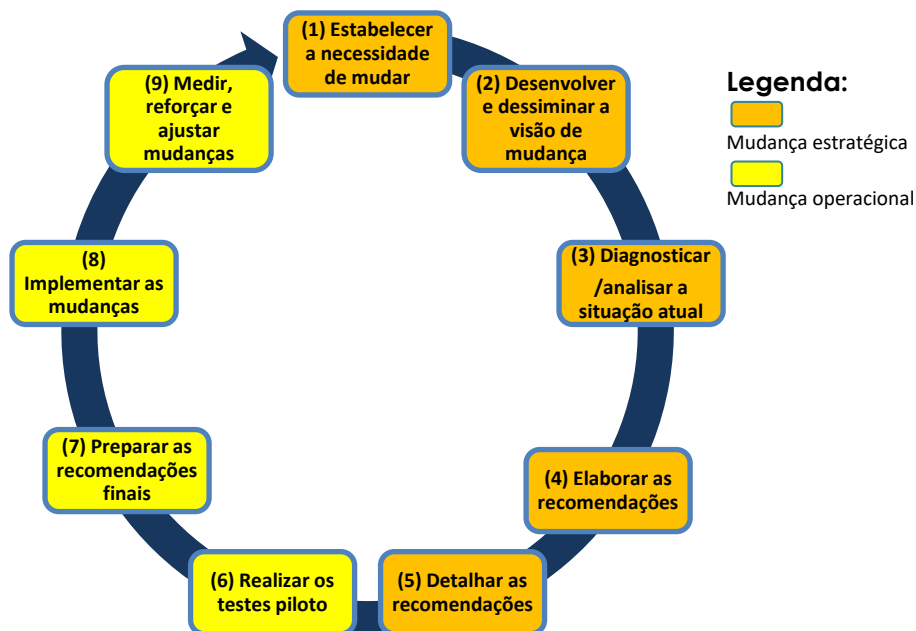
*Figura 5 – Curva Sigmóide*

Caso uma organização chegue ao ponto B da Curva Sigmóide será difícil mobilizar os recursos ou restaurar a credibilidade do líder, que está desacreditado por ser considerado o causador da queda da organização. As organizações que cheguem a este ponto devem começar a alterar o processo colocando no topo pessoas novas por serem elas que, perante a situação, terão a credibilidade e uma visão diferente para erguer, de novo, a instituição para uma segunda curva. A prudência diz-nos que a segunda curva deve começar no ponto A, por ser a melhor via de construir um novo futuro, enquanto se mantém o presente. Esta segunda curva, para ser diferente da primeira, terá que ser um novo produto, uma nova forma de operar, uma estratégia e cultura nova. As pessoas que gerem a primeira e a segunda curva têm que ser diferentes. Os líderes originais devem manter a primeira curva o tempo suficiente para apoiar as primeiras fases da segunda curva (Handy, 1993).

A existência da implementação de uma segunda curva, quando a primeira ainda está em ascensão mantém os indivíduos céticos, curiosos e inventivos – atitudes essenciais em tempos de mudança e necessárias para enfrentar contradições que acompanham esse tempo. As questões que se levantam nesta fase despoletam novas ideias, possibilidades e hipóteses que deverão ser sempre testadas e revistas (Handy, 1993).

A zona a tracejado é um tempo de grande confusão por coexistirem dois conjuntos de ideias a competir pelo futuro. É nesta altura que os mais antigos na organização devem abdicar das suas funções de forma a assegurarem a renovação e o crescimento da organização (Handy, 1993).

Na opinião de Galpin (2000), para que a mudança organizacional tenha sucesso é necessário considerar as mudanças a nível estratégico e a nível operacional. As mudanças estratégicas caracterizam-se pelo início do esforço de mudança, encetada pela liderança de topo, envolvendo poucas pessoas dentro da organização. Pretendem-se análises muito genéricas que resultem em recomendações e na criação de uma força impulsionadora para a mudança. A mudança operacional consiste na implementação da mudança, envolvendo as lideranças intermédias, supervisores e das restantes pessoas da organização.



*Figura 6 – Modelo de gestão do processo de mudança*

Fonte: Adaptado de Galpin (2000, p.41)

A figura 6 representa o modelo do processo de mudança, proposto por Galpin (2000), que define nove etapas para a criação e implementação da mudança organizacional. As primeiras cinco etapas correspondem à mudança estratégica e nesta fase a gestão de topo estabelece a necessidade de desenvolver a visão para a mudança. Alguns elementos eleitos efetuam a análise da situação atual da organização, formulam recomendações e detalham-nas para serem testadas. As restantes etapas ocorrem ao nível operacional e estas requerem uma maior atenção aos aspetos ligados à mudança de nível operacional. Estas etapas envolvem mais pessoas da organização, nomeadamente nos testes-piloto e na passagem à prática. Nesta fase os líderes

intermédios e de topo medem e reforçam continuamente as mudanças de forma a assegurar uma implementação bem-sucedida.

A primeira etapa ajuda as pessoas a compreender por que razão a mudança é necessária. A segunda permite às pessoas terem uma visão clara para onde a organização procura ir, caso a mudança seja bem-sucedida. Na terceira, analisa-se e faz-se o diagnóstico dos processos implementados na organização e os resultados são comparados com a visão de mudança desejada. São geradas recomendações na quarta etapa, pois é nesta altura que se sugerem ideias para melhorar, eliminar, combinar e desenvolver novos processos. Na quinta etapa são acrescentados detalhes às recomendações geradas tendo em vista a eficácia dos custos, tempo de implementação, necessidade de formação, tecnologia disponível, entre outras. O teste-piloto corresponde à sexta etapa deste modelo e este torna-se necessário em algumas mudanças que irão ser colocadas em prática na organização. Os dados obtidos no teste-piloto deverão ser utilizados no decorrer da etapa sete, quando estiverem a ser preparadas as recomendações que irão, posteriormente, ser colocadas em prática. Ao longo da etapa oito, deverá ser elaborado um plano de implementação da mudança em áreas mais alargadas da organização, disponibilizados os materiais e equipamentos, atribuídas instalações para formações e reuniões, entre outras. Quando a mudança de nível local estiver solidificada, em termos de mediação, reforço e afinamento, dá-se a nona etapa do processo de mudança.

Concluída a mudança, deverão efetuar-se os ajustamentos necessários, tendo por base o *feedback* obtido. Estes ajustamentos são essenciais para o aumento da eficácia das mudanças implementadas e que se possam obter os resultados desejados.

### **1.8. O processo de tomada de decisão**

No processo de tomada de decisão deve começar-se pela análise da situação ou do problema, identificar as linhas de ação, avaliá-las e escolher o melhor caminho a seguir (Armstrong, 2012). Dado que “uma decisão é um juízo de valor” e uma escolha entre diversas alternativas, raramente se escolhe aquilo que se sabe que está certo ou errado. É sim a escolha de uma opção entre duas linhas de ação possíveis, no entanto nenhuma delas é, provavelmente, a mais correta do que a outra (Drucker, 1967, citado em Armstrong, 2012). Normalmente, as melhores decisões emergem de pontos de vista conflituosos e raramente são consensuais (Armstrong, 2012).

No processo de decisão deve ter-se em conta o seguinte: (i) tornar as decisões rápidas; (ii) evitar protelar a tomada de decisão; (iii) preparar-se para o inesperado; (iv) pensar antes de



agir; (v) ter cuidado com os pressupostos que sustentam a causa, ignorando os factos que possam contradizê-la; (vi) aprender com o passado; (vii) ser sistemático (especificar os objetivos que pretende atingir, definir critérios para verificar se estes foram alcançados, recolher e analisar evidências, procurar alternativas que devem ser testadas, avaliar possíveis cursos de ação tendo em atenção os objetivos e os critérios estabelecidos); (viii) procurar ouvir outras opiniões antes de tomar a decisão, de preferência, alguém que tenha uma conceção discordante; (ix) esperar algum tempo antes de voltar a pensar no assunto para evitar a tomada de decisão precipitada; e (x) prever as, potenciais, consequências (Armstrong, 2012, pp.79-81).

Segundo Gibson *et al* (2006), as decisões são uma resposta organizacional para um problema. Trata-se de um processo sequencial que envolve várias etapas: (i) o estabelecimento de metas e objetivos específicos para cada área em que o desempenho influencie a eficácia fazendo menção das medidas que conduzirão aos resultados esperados; (ii) identificação do problema (de oportunidade, de crise ou de rotina); (iii) desenvolvimento de alternativas viáveis e avaliar os prováveis resultados de cada uma delas para evitar gastos de recursos e de tempo; (iv) avaliação e comparação das alternativas depois destas terem sido implementadas, tendo em vista a seleção da opção que produza os resultados mais favoráveis e que estejam de acordo com as metas e os objetivos estabelecidos antecipadamente; (v) a escolha de uma alternativa visa a solução de um problema, por isso inclui a forma como será implementada, controlada e avaliada; (vi) a implementação da decisão envolve pessoas, portanto a eficácia da decisão é medida pelo comportamento dos indivíduos que por ela são afetados; e (vi) a fase de controlo e avaliação dos resultados reais permite a certificação que estes são compatíveis com os objetivos que levaram à tomada de decisão (pp.459-462).

Tichy e Bennis (2010) explicam-nos que o líder é o “arquiteto das ações planeadas” e a figura central do complexo processo de tomada de decisão. No processo de decisão cabe ao líder conseguir o empenhamento e alinhamento de todas as pessoas relevantes (aliados, os críticos e todos aqueles cujas vidas são afetadas e definidas pelas decisões tomadas por este) para que as decisões resultem em medidas de êxito. É fundamental que o líder dê primazia aos cidadãos clientes, que se crie condições motivacionais aos seus seguidores e que disponibilize os recursos necessários para que o plano traçado resulte.

O poder de decisão do líder, segundo Tichy e Bennis (2010), é um processo complexo, gradual e em constante mutação. As decisões eficazes de liderança, segundo os autores, “assentam no conhecimento contextual que cada um possui de si próprio, das redes sociais, da organização e dos intervenientes” (p.37).

O processo de decisão, segundo Tichy e Bennis (2010), abrange os seguintes domínios: (i) colaboradores (formar uma equipa com as pessoas certas, traçar uma estratégia e estar preparado para a crise inevitável); (ii) estratégia (as boas e más decisões dependem da sua habilidade para enquadrar os problemas e ver mais além do que está instituído, assim como da escolha que faz das pessoas com quem vai interagir); e (iii) crise (o líder deve ter objetivos claros para a organização, promover um diálogo franco e eficaz entre os elementos das equipas de chefia e os subordinados, bem como implementar um processo conveniente de recolha e análise de dados) (pp. 38-44).

Uma decisão, de acordo com Tichy e Bennis (2010), é “uma sucessão complexa de acontecimentos, e não um acto único e isolado” (p. 46) o que pressupõe que este processo está sujeito a inevitáveis adaptações.

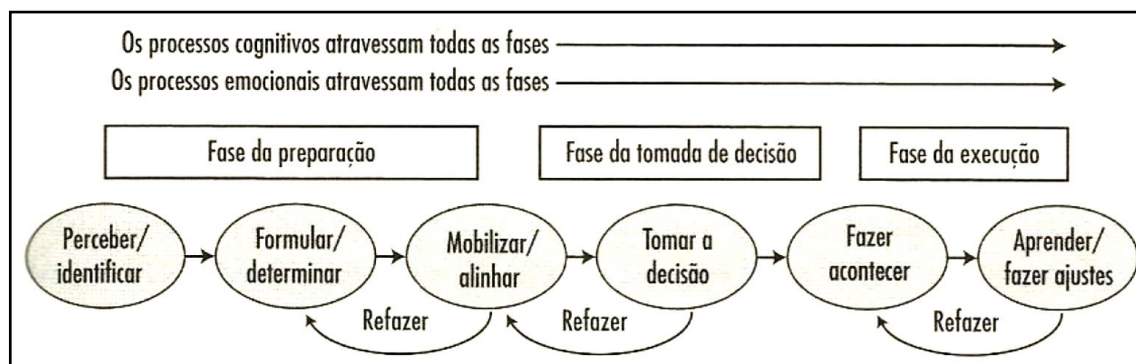
Na fase de preparação é necessário: (i) prever e identificar a necessidade de tomar uma decisão (um líder deve dominar o processo cognitivo que implica a capacidade de distinguir a importância dos vários sinais e os indícios irrelevantes, bem como o processo emocional pois necessita de ter coragem para enfrentar a situação de crise); (ii) enquadrar e denominar o processo de decisão vai ajudar a delinear as estratégias a adotar em momentos de crise; (iii) mobilizar e coordenar as pessoas certas para implementar o plano estratégico projetado para o efeito (Tichy & Bennis, 2010, pp. 47-56).

Depois de reunidas as informações necessárias segue-se a fase de tomar a decisão no prazo que se dispõe e tendo em conta que se pretende obter bons resultados. A fase de execução é uma parte crucial do processo de decisão, pois vai mobilizar recursos, pessoas, capital, informação e tecnologias necessárias para suportá-la. Se assim não ocorrer, a decisão não será executada e o trabalho de preparação e deliberação nunca será posto em prática. Por fim, é necessário aprender a fazer ajustamentos contínuos durante o processo de tomada de decisão, uma vez que o resultado que se pretendia no final pode ser alterado drasticamente na fase de execução (Tichy & Bennis, 2010).

Um bom líder deve recorrer aos seguintes conhecimentos para tomar decisões: (i) autoconhecimento (o líder é capaz de ouvir, enquadrar o seu pensamento e rejeitar os seus velhos paradigmas); (ii) conhecimento da rede social (o líder deve valorizar o trabalho de equipa, valer-se dos melhores recursos de cada pessoa e ajudá-los a tomar boas decisões); (iii) conhecimento do funcionamento de toda a organização e dos colaboradores que estabelecem e executam as estratégias em momentos de crise (Tichy & Bennis, 2010, pp. 56-58).

O líder gere todo um processo que pode incluir erros ou surgir durante o seu decurso fatos novos, o que poderá condicionar a sua ação futura. No entanto, na programação do processo é

possível recuar e começar quando necessário, de forma a serem tomadas boas decisões para a organização (Tichy & Bennis, 2010).



Fonte: Adaptado de Tichy e Bennis, 2010, p. 317)

*Figura 7 – O processo de decisão*

A chave para conduzir ao sucesso reside na criação de contextos onde possam ocorrer mudanças significativas na organização. O desafio é reconhecer que a mudança não pode ser controlada e planeada, sobretudo em tempo de maior turbulência. Os líderes devem estabelecer uma direção para o futuro, criando um sentido de espaço e oportunidade para a inovação. Uma única pessoa não pode fazer uma revolução, mas pode desencadeá-la. A energia, as ações e o compromisso de uma pessoa pode desencadear o envolvimento de muitas outras e cada uma delas funcionará como uma poderosa alavanca no quadro de um contexto de visão partilhada e o efeito de massa crítica permitem efetuar coletivamente mudanças (Morgan & Zoar, 2001).

A gestão da mudança de sucesso requer uma abertura a problemas e soluções inesperadas. Os próprios problemas conduzem a melhores soluções quando são abordados de forma construtiva, uma vez que podem apontar para desenvolvimentos que nunca poderiam ser antecipados. A tarefa do líder consiste em ajudar a criar meios de grande poder para gerir as complexidades e incertezas de um mundo onde a mudança de sucesso não pode ser criada por *design*. A mudança pode ser apoiada e adaptada, mas nunca totalmente programada e controlada. Assim, vivemos permanentemente no dilema de sermos poderosos e simultaneamente impotentes para desencadear a mudança de sucesso na organização onde trabalhamos (Morgan & Zoar, 2001).

## 1.9. Criação de uma cultura de sinceridade

“A livre circulação da informação dentro de uma organização e entre ela e os seus participantes” (p.15) corresponde ao que Bennis, Goleman e Biederman (2009) intitulam de cultura de sinceridade. A forma como a informação circula no interior de uma organização vai

influenciar a sua capacidade de competir, resolver os problemas, inovar, enfrentar desafios e alcançar objetivos. Assim, torna-se essencial que a informação circule livremente dentro de uma instituição, isto porque os subordinados devem sentir-se livres para falar abertamente e os líderes devem acolher essa abertura. É fundamental que a informação essencial chegue à pessoa certa, no momento exato e pela razão correta, porque pode maximizar a possibilidade de êxito.

As organizações que tendem a fazer segredo de tudo tornam-se mais vulneráveis, porque demasiado secretismo impede o funcionamento das organizações e tem como consequência involuntária as fugas de informação, que muitas vezes são erradas. A revelação de segredos incômodos torna a organização mais transparente. A sinceridade e a transparência tornam-se generalizadas, apenas, quando os líderes deixam claro que a abertura é valorizada e recompensada. A abertura acontece quando os líderes a valorizam e nela insistem (Bennis, Goleman & Biederman, 2009).

No mundo de hoje, em que a informação viaja globalmente com o clicar de um rato do computador, a transparência já não é apenas desejável, tornou-se indispensável, porque a informação pode ser disseminada através do ciberespaço à velocidade da luz. Esta informação pode ser escrita e lida em qualquer lugar, por quem tenha acesso a um computador. As organizações que se esforçam por as tornar o mais transparentes possível são aquelas que poderão ser as mais bem-sucedidas nesta era de mexericos eletrónicos universais. Os líderes que aspiram tornar as suas organizações o mais transparentes possível são aqueles que preparam os seus membros para agir em conformidade com as situações que se lhes apresentam, uma vez que estes têm ao seu dispor o máximo de informação para resolver, de imediato, as situações que podem ser incômodas. Os líderes que encorajam a franca partilha da informação tendem a resistir mais ao escrutínio quando os acontecimentos fogem de controlo, porque reconhecem os erros sem demora, em vez de esperarem que estes sejam descobertos por desconhecidos (Bennis, Goleman & Biederman, 2009).

Bennis, Goleman e Biederman (2009) identificam como obstáculos à transparência: (i) os líderes, normalmente, acumulam informação, impedindo-a de fluir para aqueles que dela precisam para tomarem decisões consistentes; (ii) impedimentos estruturais podem dificultar a circulação da informação e desta forma produzir falhas sistémicas; e (iii) os líderes tendem, ainda, a ser vistos por muitos como semideuses, o que continua a dissuadir os seus subordinados de lhes dizerem algumas verdades essenciais, mas incômodas (pp.31-37).

“O líder que tem uma visão estreita dos canais adequados para a informação paga frequentemente um preço alto pelo fluxo ordenado mas insuficiente dessa mesma informação” (Bennis, Goleman & Biederman, 2009, p.38). As mensagens transmitidas ao líder pela sua

equipa tende a ser distorcida, com o intuito de se tornar mais suave e tomar um tom mais aceitável por parte da pessoa do poder. Assim, o líder de topo deve estar ciente que as mensagens que recebem dos seus subordinados são preparadas, para as tornar mais agradáveis e para valorizar os mensageiros. Aos líderes sensatos cabe-lhes a tarefa de encontrar formas de obter a informação em bruto (imparcial).

A necessidade de uma ação rápida, por parte do líder de topo impede-o de recolher e analisar a informação sistematicamente. Por essa razão, vê-se, muitas vezes, obrigado a agir tendo falta de boas informações, correndo o risco de traçar um percurso dispendioso para a organização ou de ser rotulado de imprudente e fraco. No mundo de hoje, é raro poder adiar uma ação até que tudo o que é relevante seja conhecido e que todos os afetados estejam nela empenhados. Contudo, o conhecimento integral da informação relevante e o consenso dos participantes na ação são objetivos que devem ser perseguidos, pois aumenta a transparência organizacional e têm uma influência decisiva nos resultados bem-sucedidos (Bennis, Goleman & Biederman, 2009).

Outro obstáculo identificado por Bennis, Goleman e Biederman (2009) à transparência é a ambição pelo êxito, uma vez que pode tornar-se uma corrida vertiginosa durante a qual o mecanismo moral habitual deixa de funcionar, contribuindo para a perversão da organização.

O silêncio foi outro obstáculo identificado pelos autores por ser uma regra profissional escondida que tem um forte impacto no funcionamento da organização. Todos percebem que é uma loucura transmitir uma verdade indesejada ao líder de topo, independentemente da relevância dessa informação. Deixar de escutar informação importante e indesejada pode ser incómodo, no entanto pode pôr em risco o futuro da organização (Bennis, Goleman & Biederman, 2009).

“A transparência é uma prova da sanidade moral de uma organização” (Bennis, Goleman e Biederman, 2009, p.51). A criação de uma cultura de sinceridade, numa organização, significa que esta tem o controlo sobre o processo. A transparência aumenta quando os líderes de uma organização nela estão empenhados. Na era do digital, os líderes não podem escapar à transparência!

## **CAPÍTULO 2 – ESPECIFICIDADE DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

As organizações educativas são consideradas empresas que possuem como finalidade produzir com eficiência e eficácia os bens que são reclamados pela sociedade moderna (alunos instruídos, socializados e capazes de intervir em sistemas diversos), mas que tem marcas enraizadas que as tornam peculiares nos universos organizacionais. Possuem uma realidade própria, por serem socialmente construída por uma multiplicidade de atores com formações, percursos e perspetivas educativas distintas. O trabalho realizado numa organização educativa torna singular os seus produtos e processos. Os seus objetivos são percebidos, valorizados e avaliados de forma distinta pelos diversos atores educativos. O exercício do poder é complexo, porque o diretor e corpo docente possuem a mesma formação profissional e estatuto. Possui uma estrutura debilmente articulada e uma cultura própria e divergente das restantes organizações (Alves, 1998).

A escola deve ser encarada como uma unidade educativa que deve mobilizar o conjunto dos atores sociais e os grupos profissionais para planificar e implementar um projeto comum (Nóvoa, 1992), assim como proporcionar uma educação de qualidade para todos (Walo Hutmacher, 1992). Trata-se de uma organização dotada de uma autonomia relativa, por fazer parte de um “território intermédio de decisão” (Nóvoa, 1992, p.20) no que diz respeito ao domínio educativo por não reproduzir as normas e valores do domínio do Macro Sistema e, por outro lado, não poder constituir-se como um Micro Universo dependente os seus atores sociais (Nóvoa, 1992).

### **2.1. A globalização e o sistema educativo nacional**

Pacheco e Pereira (2007) alertam para o facto do fenómeno da globalização originar o desaparecimento das formas locais de existência gerando uma nova cultura estandardizada e baseada na uniformidade, sendo esta considerada um poderoso agente de socialização e de auscultação das novas gerações de crianças e jovens. Verificam-se transformações dos processos sociais e culturais, exigindo à escola a inclusão das novas tecnologias e das novas linguagens (icónica e informática) e, assim, aceitar transformações internas nas formas de ação escolar e educativa. Na sociedade em que vivemos, a forma de “saber moderno” é entendido como o uso adequado de ferramentas mentais (capacidades, destrezas e habilidades) na forma como se aprende, saber fazer com aquilo que se sabe e conseguir articular o que se aprende para que esteja disponível quando necessário, incutindo, assim, aos alunos uma visão utilitária da escola. A cultura educacional mundial comum sobrepõe-se aos fatores nacionais,

desvalorizando a sua especificidade e o seu contributo para a perspectiva da “agenda globalmente estruturada para a educação” e “o que está em causa é a reprodução do sistema económico capitalista e a posição hegemónica que nele detêm os estados mais poderosos” (Pacheco & Pereira, 2007, p.40). Isto não impede que ao nível de cada estado-nação não se analise as especificidades dos processos nacionais de forma a promover a articulação com as dinâmicas transnacionais e globais. As políticas nacionais conduzem à “homogeneidade e uniformização em detrimento da diversidade e multiplicidade” (Pacheco & Pereira, 2007, p.378), tanto na estruturação, na forma e no conteúdo do currículo, bem como na definição de boas práticas curriculares. O currículo de escola só pode existir a partir do momento em que se elabora um projeto normativo definido pela administração, embora este possa ser gerido pelos professores (conteúdos, competências e avaliação), desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e por uma avaliação estandardizada (Pacheco & Pereira, 2007).

Clímaco (2005), de certa forma, reforça esta opinião e refere que o modo como a vida social estava organizada foi mudando com o desenvolvimento dos mercados e pelos efeitos da globalização, com os novos papéis do estado (num contexto de contração económica e de descentralização política e administrativa) e a enorme evolução das tecnologias de informação e comunicação. Atualmente, o desafio é conviver com a imprevisibilidade e responder às forças que mudam o trabalho e a aprendizagem. É necessário valorizar o indivíduo que se organiza em equipas de trabalho, cujo “desenho organizativo conjuga formações e competências disciplinares diversificadas e complementares” (Clímaco, 2005, p. 147), para motivar e reforçar a identificação do trabalhador com os objetivos comuns da organização e os objetivos específicos das equipas.

O sistema de ensino passou de um controlo baseado na conformidade com as regras e as diretivas impostas pelas hierarquias para um novo modelo de regulação, onde o poder político-administrativo define as finalidades e os objetivos a atingir afetando um orçamento ao estabelecimento de ensino, sem dar muitas diretivas. São os profissionais que usam a liberdade que lhes é conferida para encontrar as modalidades, as vias e os meios para realizar os objetivos. Os estabelecimentos de ensino prestam contas dos resultados alcançados através de uma avaliação contextualizada que mede a discrepância entre os efeitos e os objetivos (Hutmacher, 1992).

Cabe ao estado assegurar a existência de normas e níveis de exigência de qualidade dos serviços prestados de forma a assegurar os melhores níveis de eficácia e eficiência. Tem de assumir responsabilidades reguladoras através da avaliação da prestação do serviço e a publicitação dos resultados como forma de respeito pelos interesses dos cidadãos e de promover

as responsabilidades dos prestadores desses serviços. A prestação de contas é um instrumento de gestão, regulação interna e instrumento de controlo social (Clímaco, 2005).

Com a revolução das Tecnologias de Informação e Comunicação, a sociedade passou a chamar-se sociedade da informação ou do conhecimento para acentuar a sua importância na mudança social e nos modelos do pensamento. A maior riqueza dos países e a chave das economias passou a ser o conhecimento ligado à “investigação, ao desenvolvimento tecnológico e produção científica, à inovação e à aprendizagem contínua” e a sua gestão tornou-se uma área estratégica no desenvolvimento das instituições e dos seus diferentes sectores (Clímaco, 2005, 148). A força ativa numa organização são as pessoas suficientemente motivadas para questionar as metas de crescimento e o desenvolvimento tecnológico, assim como gerentes disponíveis a redefinir as suas tarefas para criarem os resultados que realmente procuram (Senge, 2006). Tornou-se, assim, indispensável rever os Modelos de Educação, no que se refere às competências, destrezas e conhecimentos a promover através dos Currículos Escolares, dado que se pretende habilitá-los para novos tipos de aprendizagem, para a integração no mundo do trabalho, para o ajustamento à instabilidade do mercado de trabalho, para a incerteza dos padrões de vida e para a imprevisibilidade do futuro (Clímaco, 2005). A escolaridade tem de se basear muito mais na aprendizagem do que no ensino e, por outro lado, muito mais no real envolvente e menos na sala de aula (Cabral, 1999).

Quando as mudanças organizacionais são impostas e decretadas estão assentes na modificação das estruturas implicando a alteração de comportamentos de superfície, mas não alteram convicções nem padrões de valor. As mudanças mais fáceis de implementar são as que resultam da observação e imitação de comportamentos e atitudes. Mas, se as mudanças resultam de opções de grupos de indivíduos impulsionadores de mecanismos de socialização informal ou com um papel de liderança assumida são generalizadas e consolidadas e, lentamente, estimulam e dão expressão prática da permanente renovação dos reportórios pedagógicos, culturais e científicos disponíveis na organização (Santos e Clímaco, 1992). As profundas alterações das sociedades globalizadas vieram provocar profundas alterações na educação, nomeadamente na organização das escolas e na forma como são geridas, na sua missão e objetivos, na conceção e desenvolvimento do currículo, assim como na organização do trabalho dos professores (produção de materiais em conjunto, discussão e organização de situações de ensino e de aprendizagem, em contextos formais de sala de aula, na preparação dos alunos para o trabalho e para a aprendizagem em contextos formais e no estudo autónomo) (Clímaco, 2005).

Tendo em conta que se verificou um aumento enorme no sistema educativo, a população escolar tornou-se mais heterogénea correndo o risco de ser segregada pela cultura escolar



tradicional, apurou-se que houve um aumento da população escolar feminina e da população masculina que renuncia à escola para integrar o mercado de trabalho precocemente, o número crescente de alunos estrangeiros aumentou e a origem social, a composição e a formação do corpo docente, foram condições determinantes para a introdução de várias reformas nos currículos e na gestão das escolas. Embora se tenha constatado uma evolução na Instituição Escolar em diversos campos, permaneceu imutável a forma como se organizam e constituem as turmas, os currículos continuam a ser fragmentados por disciplinas compartimentadas, existe uma organização escolar por Departamentos Curriculares onde prevalece a lógica disciplinar, a organização física da sala de aula não sofreu alteração, nem mesmo a organização do trabalho dos professores e dos alunos. Aqui e ali encontram-se exceções à regra, onde as chefias educativas intermédias se transformam em elementos chave na manutenção e na dinamização do corpo docente nas escolas, alguns subgrupos envolvem-se em atividades de investigação organizadas em redes de projetos, constituição de comunidades de prática ou outros grupos dinâmicos que asseguram o trabalho cooperativo (Clímaco, 2005).

Cabral (1999) acrescenta que nas escolas da atualidade, ainda, funcionam segundo o Modelo Mecanicista de acordo com princípios de linearidade causal. Ao ser posto em causa o Modelo Mecanicista, este foi fortemente abalado, mas ainda subsiste nas nossas escolas, fundamentalmente nas mentalidades e em alguns elementos identificadores das organizações escolares. Vejamos:

- A preocupação com a uniformização e standardização é quase obsessiva, desde “os programas curriculares nacionais ao tratamento das relações humanas contratuais” até à noção que “o aluno entra vazio de saberes e experiências e é enchido e formatado na escola” (Cabral, 1999, p.66).
- A previsibilidade e o determinismo, ainda, prevalecem na ideia de uma boa gestão da escola, no planeamento estratégico, no currículo, na metodologia usada pelos docentes da “formatação” dos alunos.
- A hierarquia surge como um instrumento de ordenação das atividades humanas. As funções desempenhadas na organização escolar estão hierarquizadas em termos de importância, poder e autoridade. “A instrução é delineada de forma a promover lealdade, conformidade, obediência, seguidismo” (Cabral, 1999, p.67).
- A linearidade causal elimina a vontade de conceber uma realidade mais complexa. “A realidade é prescrita, determinada e simplista” (Cabral, 1999, p. 68).

- A segmentação ou divisão do saber em várias disciplinas todas autónomas, onde o seu ensino não cria laços entre elas, acentuando-se assim a dificuldade de implementação eficaz de projetos inter ou transdisciplinares. Apesar de ser fácil gerir uma organização seguindo esta perspetiva, no entanto é extremamente oneroso, ineficiente, ineficaz, pouco motivador e cientificamente questionável.
- A departamentalização e a burocratização das organizações escolares conduzem à difusão da autoridade pelos diversos departamentos e à fixação de regras inflexíveis de comportamento e de procedimentos. A gestão não passa de uma cadeia de transmissão e implementação de ordens. Assim, cada gestor tem bem definido o seu campo de ação e a autoridade necessária para o poder administrar (Cabral, 1999, pp. 66-69).

Apesar das reformas que foram feitas e dos esforços despendidos, os sistemas estatais continuam a não ser sistemas abertos, capazes de progredirem e de evoluírem à medida das mudanças mundiais ocorridas a vários níveis. Prevalece a noção que a inovação deve vir da cúpula, que o estado é o garante da qualidade e a autonomia das organizações escolares só é conferida às escolas que demonstrarem ser zeladoras dos princípios fixados pelo paradigma estatal (Cabral, 1999).

Na perspetiva de Clímaco (2005), as organizações escolares são difíceis de gerir por possuírem grandes dimensões, prestarem uma grande variedade de serviços e desempenharem uma enorme diversidade de papéis e tarefas. A complexidade que poderá existir na escola resulta da incerteza, da imprevisibilidade e da instabilidade das características das suas ações e da “interação com comunidades exteriores, dos seus interesses, da sua força cultural, económica e política, da sua abertura ou do seu isolamento” (Clímaco, 2005, p. 63). Esta complexidade sucede, também, pelas interações que se geram no interior da escola, por existirem características particulares do corpo docente, não docente (idade, experiência profissional, antiguidade, personalidades, ambiente relacional, tensões e expectativas) e das características dos alunos (idades, história de vida da família, níveis de escolaridade, entre outros). Por outro lado, um processo de mudança ou evolução organizacional acarreta consigo ruturas nos estados de ordem que já se haviam estabelecido, provocando, por isso, a desordem e o caos. A necessidade de dominar os estados de turbulência existentes em sistemas dinâmicos, como a escola, conduz à inovação. Para criar, novamente, a estabilidade é necessário que o gestor e os decisores lidem bem com a contingência e a construção da visão de futuro. A estabilidade deve ser o resultado da capacidade do líder antecipar ou de prever cenários futuros, oriundos de uma boa avaliação da situação relativa ao presente e à evolução do tempo, assim como da sua capacidade de

decisão proveniente da análise dos pontos críticos. A análise desses pontos críticos permitem-lhe compreender como acontecem as transformações sociais e organizacionais. A turbulência não é necessariamente um fator negativo porque nestes momentos de incerteza, de imprevisibilidade e de abertura à descoberta vão gerar-se estruturas informais com a configuração de redes de interação de interesses e de influência mútua, que ao exercerem uma liderança repartida, asseguram a capacidade evolutiva da organização escolar (Clímaco, 2005).

## **2.2. As imagens da escola**

À semelhança de Morgan, Costa (2003) socorrendo-se de outros autores utilizou a linguagem metafórica para esclarecer os modos mais frequentes como podemos olhar para as escolas como organizações.

### **2.2.1 A escola como uma empresa educativa**

Ao atribuímos à escola um conjunto de características próprias da produção industrial estamos a fazer dela uma empresa educativa. Sedano e Perez (1989) realçam que a visão produtiva da escola deve estar adequada à noção de eficácia – os resultados alcançados devem cumprir os objetivos previstos – e da eficiência – uso adequado dos recursos. Isto pressupõe que a planificação seja precisa e ajustada, com objetivos claros e que se verifique a seleção, o controlo e a promoção do pessoal que trabalha na escola. O ensino formal e administrativo, de acordo com Coleman e Husén (1990), tem como objetivo fornecer um produto, perdendo a escola a sua especificidade de prolongamento da família e de ligação ao meio.

Licínio Lima (1992) alerta que a eficiência e a formação técnica dos gestores são temáticas que fazem parte do discurso normativo daqueles que consideram a escola como uma empresa. Concluiu, também, que o funcionamento empresarial da escola é semelhante ao de uma fábrica, pois comparam-se as aulas a linhas de montagem, os alunos a matéria-prima, os tempos, os espaços, os currículos, as tecnologias padronizadas e os diplomas a produtos standardizados.

Vejamos o que nos diz Cerrilo (1989) sobre as características gerais das escolas empresariais: (i) os conteúdos programáticos são iguais e obrigatórios para todos os alunos; (ii) os métodos de ensino são uniformizados; (iii) constituição de turmas homogéneas, tendo por base quer a sua idade cronológica, quer o nível de instrução dos alunos; (iv) cada professor “molda” durante um período de tempo (ano, hora) um grupo de alunos e envia-o para outro professor, retomando o processo com outro conjunto de alunos; (v) pouca diversificação e utilização de materiais didáticos; (vi) os edifícios escolares são idênticos, as salas de aula são parecidas e a disposição dos alunos é semelhante em todas as escolas; (vii) os horários são

previamente e devidamente planeados para todo o ano letivo e estão separados em blocos divididos ao minuto; (viii) a passagem ou repetência de um aluno depende da realização de exames e provas (preferencialmente escritas) com base nos conteúdos lecionados pelos professores e adquiridos pelos alunos; (ix) formalismo no cumprimento das regras prescritas pelo professor que é considerado o agente da manutenção da disciplina na sala de aula; (x) a organização hierárquica da escola está centralizada na figura do diretor e este decide sobre todos os aspetos da vida escolar, velando pelo cumprimento das normas e disposições da administração central; (xi) a escola está fechada ao meio exterior não permitindo a interferência dos membros da comunidade nas questões escolares (pp.23-62).

Este modelo de escola assegurou o ensino coletivo dirigido para as elites, mas a rigidez e a imutabilidade na gestão do currículo prescrito condena a escolarização ao aluno médio. A cultura profissional de colaboração é uma barreira intransponível, porque cada professor tem de resolver os seus problemas (José Alves; José Verdasca; & João Formosinho, 2016).

### **2.2.2. A escola como burocracia**

De acordo com Costa (2003), o modelo burocrático de organização foi o mais utilizado na caracterização dos sistemas educativos e das escolas. Este resultou da expansão do mercado capitalista e relaciona-se com o progresso da democratização política. Segundo o autor, numa escola burocrática verifica-se: (i) a centralização do poder no Ministério da Educação contribui para a falta de autonomia nas escolas e dificulta o desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; (ii) divisão rigorosa e compartimentada do trabalho; (iii) uma planificação minuciosa da organização provoca a previsibilidade do seu funcionamento; (iv) o modelo piramidal é o adotado para a estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino – estruturação hierárquica da autoridade (cada funcionário tem uma competência claramente definida e é responsável pelo seu cumprimento perante um superior); (v) verifica-se uma obsessão pelos documentos escritos (devidamente escritos e preservados); (vi) os comportamentos são rotineiros e têm por base o cumprimento de normas escritas e que se pretendem estáveis – princípio da especialização e treino específico para cada cargo; (vii) nas relações humanas verifica-se impessoalidade e uniformidade, dado que se exige ao funcionário a plena capacidade de dedicação ao trabalho. Este é conduzido segundo regras prescritas, sem arbitrariedades e formalismos e, existe um registo escrito de cada transação; (ix) a pedagogia é igual para todas as escolas, uma vez que se aplica em todas elas a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos e as mesmas metodologias; (x) a função docente tem uma

conceção burocrática, uma vez que são selecionados conforme o seu mérito e o desempenho do seu cargo tem como base a universalidade, uniformidade e estabilidade de regras (pp.39-53).

Formosinho (1985) adverte que a administração burocrática centralizada na Administração Pública dificulta a inovação por parte das escolas e dos professores, porque é difícil fazer a renovação pedagógica num sistema onde é impossível a participação dos cidadãos na vida pública e onde predomina o centralismo burocrático. A realidade vivida na época promoveu na educação em Portugal a passividade, o conformismo e a desmobilização operada pelo regime político em vigor nessa altura.

### **2.2.3. A escola como democracia**

Para Dewey (1963), as escolas deviam ser organizadas segundo um modelo de funcionamento democrático, onde se valorizasse a participação dos educandos nos processos pedagógicos, a fim de compreenderem o sentido social das suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados nessas “comunidades de vida”. Este pedagogo encarava a educação como uma experiência democrática e a escola como o local onde se desenvolvia a cidadania. Para Dewey (1963), a organização estava baseada nos princípios e nas práticas da sociedade democrática, as metodologias deveriam ser ativas e participativas, tendo em vista a construção conjunta de projetos de interesse pedagógico e comunitário.

No contexto educativo português a conceção da escola como comunidade educativa, surge na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Em termos político-normativos, a escola como comunidade educativa, tem assentado basicamente no desenvolvimento dos princípios organizacionais e administrativos da descentralização, da participação e da integração comunitária.

Foi com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 que foi conferida à escola a autonomia de tomar decisões “nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos”. No entanto, a extensão da autonomia estava dependente dos resultados obtidos nos procedimentos de autoavaliação e avaliação externa. A transferência de competências da administração educativa para as escolas é um processo gradual dependente da sua sustentabilidade.

A imagem da escola como democracia aponta para a harmonia e o consenso, uma vez que valoriza as pessoas e aponta para modos de funcionamento participados e planeados entre todos os intervenientes na vida da escola.

#### **2.2.4. A escola como Arena Política**

Para Hoyle (1986), o funcionamento das organizações escolares pode ser considerado debilmente articulado entre as diversas áreas de atividade, uma vez que estas dispõem de características particulares para a aplicação dos modelos de análise política. Por outro lado, na organização escolar a tomada de decisões pode assumir um caráter conflitual entre os responsáveis escolares, e por outro as formas como os diversos profissionais percecionam as decisões como sendo as mais apropriadas vai influenciar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Afonso (1993) explica que as escolas e os sistemas escolares são concebidos como organizações políticas, uma vez que existem grupos distintos no seu interior que entram em conflitos abertos e latentes pela luta por mais legitimidade e poder com o intuito de satisfazer interesses e objetivos próprios.

Segundo González (1994), a organização pode ser vista como uma coligação de indivíduos com interesses distintos. Embora as organizações escolares possuam estruturas formais, com normas e regulamentos próprios, o foco de interesse para as compreender serão as condutas dos seus membros, as suas ideias, as expetativas, os valores, os interesses e as habilidades.

As ideias chave apontadas por Costa (2003) e que esclarecem a imagem da escola como arena política são: (i) os interesses dos grupos passam a dominar as decisões tomadas pelas organizações; (ii) o conflito surge como algo natural e inevitável; (iii) os interesses individuais e de grupo desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respetivos representantes; (iv) as decisões na arena política resultam de processos de negociação e compromisso que traduzem as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência (pp.81-85)

#### **2.2.5. A escola como Anarquia**

O conceito de anarquia na escola é uma metáfora utilizada por Costa (2003) que permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas em algumas Instituições Escolares e destas destacam-se: (i) a organização de uma escola é complexa, heterogénea, problemática e ambígua; (ii) o modo de funcionamento da organização é anárquico, pois é suportado por intenções e objetivos vagos, as tecnologias são pouco claras e a participação é fluida; (iii) as decisões são tomadas de forma desordenada, imprevisível e desorganizada a partir de um amontoado de problemas, soluções e estratégias, ou seja não são planeadas (iv) um estabelecimento de ensino é a sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos parcamente unidos e fragmentados; (v) estas organizações escolares ficam vulneráveis relativamente ao governo, à administração, às autoridades locais, aos pais, às

instituições, aos grupos e às organizações pessoais, aumentando assim a incerteza e a ambiguidade dessas organizações; (vi) os processos organizativos da escola, como a planificação, a tomada decisões, a avaliação e a certificação assumem um carácter essencialmente simbólico e não resultam de pressupostos de eficiência ou eficácia organizacional da escola (pp. 89-90).

#### **2.2.6. A escola como Cultura**

Guerra (2002) diz-nos que a “escola é uma organização que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento que constituem a sua própria cultura” (p. 192). A cultura é algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interação social, que exige um nível partilhado de interpretações dos membros que formam o grupo. Para que se verifique um acordo partilhado entre os membros de uma organização escolar, Morgan (1990), diz-nos que tem de ser provido de significado. Quer isto dizer que os membros da organização conseguem compreender a natureza dos factos, das ações, dos objetos, das expressões e situações de modos diferentes e estes modos de compreensão oferecem a base para formarem o seu próprio comportamento.

Guerra (2002) aponta as seguintes características da cultura de escola: é individualista; não se valorizam os esforços mas sim os resultados; assenta nos conteúdos escolares e em determinadas formas e rituais de tratamento dos professores; pauta-se pela uniformidade relativamente a objetivos, testes escritos, exigências e comportamentos considerados justos e igualitários; respeito pela hierarquia dentro da organização; é uma cultura de rotinas; satisfação pelo desempenho do líder de topo; e o cumprimento de rituais diários.

Na perspetiva de Costa (2003), cada escola tem a sua própria cultura que se traduz em valores, crenças, linguagem, heróis, rituais e cerimónias próprias. As escolas bem-sucedidas são aquelas onde predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados) e a preocupação do gestor não deverá ser a estrutura da organização nem os processos racionais de decisão, mas sim a sua cultura. A observação duma organização deve ser qualitativa e ter como objeto de estudo a realidade escolar associada às questões de eficácia, qualidade e excelência, com vista à melhoria do seu funcionamento e valorização. Os líderes devem ser vistos como aqueles que possuem uma visão de futuro para as suas organizações; que partilham a sua visão de forma a fortalecer o compromisso entre os membros da organização; que conhecem e comunicam os propósitos a alcançar; e para que a liderança alcance o sucesso é indispensável dar atenção à institucionalização dos princípios caracterizadores da visão de futuro.

### **2.2.7. A escola como hipocrisia organizada**

Costa (2009) explica que, na passagem da década de setenta para a de oitenta, se verificou uma mudança na visão do funcionamento organizacional resultante de um novo paradigma no estudo das organizações. A visão pós-burocrática, surgida nessa altura, estava em desacordo com as teorias anteriores e apelava a “olhares plurifacetados sobre a complexidade organizacional” (Costa, 2009, p.1). As organizações manifestavam elevados níveis de “incerteza, de descoordenação e de incoerência entre o discurso, a decisão e a acção” (Costa, 2009, p.1).

As organizações para não colocarem em causa a sua legitimidade organizacional, tiveram de responder favoravelmente a um conjunto de exigências que lhes eram impostas pelo poder central (isomorfismo). As organizações reagem da forma muito diversificada, nomeadamente com “a aplicação de estratégias desconexas, duplas, ritualizadas, de modo a encontrarem os meios” e de “acolherem positivamente as exigências contextuais, conformando-se aparentemente com elas e, por outro, manterem outro tipo de procedimentos, por vezes, bastante desalinhado com a mensagem que vai sendo difundida” (Costa, 2009, p.2).

A metáfora da hipocrisia organizada legitima os processos de funcionamento e de gestão da escola caracterizado por uma “ritualização de processos”, a “inconsistência de projetos político-pedagógicos instituídos”, o “artificialismo dos relatórios de avaliação institucional”, a “encenação construída” para as visitas das equipas de inspeção, assim como a criação de uma “ilusão e naturalização da meritocracia nos processos de avaliação” dos alunos e nos resultados dos exames nacionais (Costa, 2009, p.2). A hipocrisia é a solução necessária para a sobrevivência organizacional., nomeadamente na resposta natural às exigências a que são submetidas que, por vezes, são desconexas e contraditórias, por as obrigarem a uma separação entre a ação e a política implementada na escola (Costa, 2009).

### **2.3. Princípios essenciais para tornar um Sistema Educativo mais eficaz**

Hoje em dia vivemos numa conjuntura marcada por défices orçamentais das finanças públicas e por uma cultura de avaliação simplista e invasora, por isso todas as reformas escolares visam melhorar a eficácia da escola, principalmente o combate ao insucesso escolar e às desigualdades. A imaturidade das democracias conduz à mudança constante de políticas ou governos, em vez de aceitar que as reformas podem atacar os problemas que são muito difíceis de controlar em larga escala (Perrenoud, 2003).



Perrenaud (2003) propôs os dez princípios, que a seguir se analisam, como sendo alavancas sobre as quais é necessário agir por serem indispensáveis para tornar o Sistema Educativo mais eficaz.

- **Políticas de educação mais duradouras, sistêmicas e negociadas**

O Sistema Educativo é dotado de uma grande inércia, o que dificulta a implementação de novas políticas educativas. “As políticas educativas necessitam de tempo, de ministros e administrações que não mudem de reforma, antes mesmo que a anterior tenha dado os primeiros frutos” (Perrenaud, 2003, p.105). Uma avaliação prematura da reforma conduz, inevitavelmente, ao insucesso da mesma, uma vez que é preciso um certo tempo para que a inovação se comece a implementar. Assim, esta é contemplada pelo abandono ou pelo esquecimento sem se ter uma noção se ela resultaria na prática e, inevitavelmente é substituída por outra reforma que está dotada, à partida, ao mesmo fim. Este funcionamento do sistema político produz inúmeros desperdícios de meios e energias, desmobiliza uma parte dos atores que se veem saturados de investir anos da sua vida em reformas das quais nunca se conhece, inteiramente, o seu efeito prático (Perrenaud, 2003).

Muito se tem apostado na modificação dos programas, “em novas formas de avaliação dos alunos, em novas tecnologias, no reforço das relações com as famílias, nos projetos de escolas, na pedagogia diferenciada, em parcerias locais, na extensão da formação contínua ou na consciencialização das dimensões interculturais” (Perrenaud, 2003, p.106), mas como o Sistema Educativo é sistémico, apenas as políticas educativas que agem em simultâneo nestes domínios terão possibilidade de prosperar e serem duradouras. No entanto, deverão ser negociadas e desenhadas com os profissionais e utilizadores para não virem a ser contestadas e se tornarem suficientemente fortes e motores do progresso permanente. É sabido que, neste momento, é necessário mudar as leis e as instituições para se tornarem facilitadores de uma evolução contínua das práticas (Perrenaud, 2003).

- **Instituições com meios e condições para serem autónomas**

Aos estabelecimentos de ensino é dada uma certa autonomia no uso dos recursos e organização do trabalho, nas escolhas curriculares e na construção de um projeto com um conjunto de objetivos e prioridades adaptados ao contexto específico da sua realidade. Neste caso, aos estabelecimentos de ensino é permitido elaborar um projeto tendo em consideração as suas competências, a sua história e a sua situação atual; formar parcerias com os

representantes dos pais e das coletividades locais; e adaptá-los à realidade da comunidade discente e do seu ambiente familiar, socioeconómico, geográfico e étnico (Perrenaud, 2003).

Cada escola com uma gestão descentralizada do sistema educativo, a sua autonomia resulta de uma delegação de poder, mas que sempre pode ser reversível caso se mostre desfavorável tanto aos utilizadores como ao bem comum. O processo de autonomia é caracterizado por regressões e derrapagens, com aventuras coletivas extraordinárias, mas marcadas por ambivalências, resistências, dificuldades e conflitos. O processo de autonomia das escolas não dispensa de uma autoavaliação e uma espécie de auditoria externa (efetuada por peritos). A eficácia do sistema educativo “exige um compromisso inteligente entre centralização e autonomia” (Perrenaud, 2003, p.109), pois o que normalmente se verifica é a coexistência de estabelecimentos muito desigualmente eficazes, com os mesmos programas, as mesmas estruturas e os mesmos recursos (Perrenaud, 2003). É fundamental dar mais autonomia às escolas para que estas se tornem mais eficazes, porque quando ficam libertas de constrangimentos e possuem mais liberdade para a sua criatividade e dinamismo, são capazes de tomar decisões coletivas conducentes a soluções satisfatórias e tornam-se uma alavanca para a mudança e inovação (Perrenaud, 2003).

- **Necessidade de profissionais competentes, autónomos, reflexivos e empenhados na melhoria das práticas e dispositivos de forma cooperativa e contínua**

Um projeto de escola faz sentido se refletir o espírito de uma verdadeira comunidade de aprendizagem, no entanto a eficácia da escola, também, depende da eficácia pessoal de cada um dos docentes que nela trabalham. Embora se procure a cooperação e a divisão do trabalho nos estabelecimentos de ensino, a realidade continua a ser o trabalho isolado do professor na presença dos seus alunos. O sucesso escolar consegue-se com mais facilidade quando os professores dominam bem a sua disciplina e possuem uma boa formação didática, mas também necessitam de ser pessoas presentes, disponíveis, inventivos, rigorosos, observadores, calorosos, geradores de empatia, justos, mobilizadores, coerentes e ajustados às diferentes situações com as quais se deparam. Os desvios são maiores nas abordagens transversais, que passam, por exemplo, pela avaliação dos alunos, a regulação dos processos de aprendizagem, a gestão da heterogeneidade e da diversidade de culturas, o controlo da falta de assiduidade e do comportamento dos discentes. Hoje em dia é um desafio cada vez maior, para os professores, as relações com os pais, a mediação dos conflitos, a pedagogia cooperativa, a gestão da turma, a organização do trabalho nas várias turmas ou de um ciclo de aprendizagem plurianual. Nem

sempre sentem a colaboração devida por parte dos especialistas quanto às dificuldades de aprendizagem e às perturbações médico-pedagógicas manifestadas pelos seus alunos. É-lhes pedido que realizem a prevenção de riscos e trabalho social para os quais nem sempre estão devidamente habilitados. Enfim, as competências pedidas a um professor apoiam-se em saberes e capacidades inatas ou adquiridas em formação profissional, mas também em qualidades humanas, atitudes, valores e convicções (Perrenaud, 2003).

As competências e os conhecimentos construídos durante a formação inicial, por melhor que esta seja, nem sempre são suficientes para fazer face a todas as situações com as quais os professores se deparam na sua profissão, nem para ultrapassar todas as resistências e todos os obstáculos que encontram. Pese embora tudo o que já foi mencionado, não se dispensa a necessidade do professor ser um profissional reflexivo para poder otimizar o seu desempenho e a evolução permanente dos seus conhecimentos e competências (Perrenaud, 2003).

“A eficácia do Sistema Educativo não assenta inteiramente nas competências e qualidades dos profissionais” (p.111) porque, por vezes, são neutralizadas por programas mal concebidos ou por instituições burocráticas que impedem os docentes de colocarem em prática os seus conhecimentos e a sua formação didática (Perrenaud, 2003).

- **A evidente necessidade de chefias que exerçam mais liderança profissional do que controlo burocrático**

Os diretores das instituições devem evoluir, por meio de formação em liderança pedagógica ou transformacional, para poderem ter mais autonomia e exercerem maior responsabilidade na gestão das escolas e dos próprios professores. Devem exercer uma liderança profissional, representar o estabelecimento de ensino no exterior e responsabilizar-se pelo funcionamento deste. A função dos diretores dos estabelecimentos de ensino não se deve limitar a aspetos burocráticos ou à sua administração e gestão, espera-se que ele seja um dos elementos que concebem e analisam o projeto da escola, que facilita o funcionamento cooperativo, a divisão do trabalho, as tomadas de decisão, a identificação e o tratamento dos problemas pedagógicos, nomeadamente a coerência entre as práticas e as exigências, o desenvolvimento de dispositivos pedagógicos diferenciados, o uso das novas tecnologias e as orientações curriculares. Para estar no centro dos processos de mudança pedagógica torna-se pertinente que delegue parte das suas tarefas a profissionais competentes em diferentes domínios. Para ser reconhecida a legitimidade do diretor, este deve ser eleito pelos professores e não ser designado para o cargo, pois a qualidade do Sistema Educativo passa pela qualidade da gestão das escolas (Perrenaud, 2003).

- **Adoção de currículos flexíveis baseados no essencial e visando objetivos de formação explícitos**

Os programas podem, à partida, contribuir para o insucesso escolar se acentuarem a distância entre a cultura escolar e a cultura das classes sociais mais populares, se fixarem exigências desmedidas e obrigarem os professores a percorrê-los a um ritmo desenfreado, mas que os alunos não o conseguem manter. É necessário criar currículos flexíveis, com objetivos de formação explícitos, razoáveis e acessíveis à maioria dos alunos nas próprias aulas. Verifica-se que é necessário encontrar um equilíbrio entre as duas lógicas, apontadas por Perrenaud (2003), para os Sistemas Educativos: (i) “preparar a futura elite para estudos longos”; e (ii) “dar uma cultura geral de base a todos, seja qual for o destino posterior” (p.113). O Sistema Educativo só terá mudado quando as escolas se preocuparem com o sucesso efetivo de todos os seus alunos, em vez de se basearem na exclusão dos mais fracos. Por outro lado, “democratizar o ensino é reabilitar a cultura geral como cultura de base para todos” (p.113) e deveria ser encarado como um insucesso do Sistema Educativo, quando os alunos não atingem os objetivos, por faltarem às suas obrigações, face às pessoas e à sociedade (Perrenaud, 2003).

O Sistema Educativo embora esteja implementado num território que cobre regiões muito diferentes, pela sua cultura, atividades económicas, perspectivas de desenvolvimento ou regressão deve ser flexível para se tornar acessível a todos os alunos. Infelizmente, a maior parte das vezes, os estabelecimentos implementados nas zonas mais desfavorecidas recebem professores em início de carreira ou contratados, que trabalham em condições materiais precárias e as escolas das zonas residenciais possuem melhores equipamentos e acolhem docentes mais dedicados e experientes (Perrenaud, 2003). No entanto, é sabido que a discriminação positiva em termos de equipamentos humanos e materiais não basta, porque é essencial reconhecer aos estabelecimentos de ensino uma certa autonomia curricular para estes poderem adaptar os conteúdos e as exigências à realidade dos alunos e do seu meio ambiente. Segundo Perrenaud (2003), uma forma para “tornar um *curriculum* razoável e flexível é publicar apenas os programas-quadro, redigi-los em termos de *objetivos de formação de alto nível* em vez de listas de conteúdos a ensinar” (p.115). Quer isto dizer, que podem ser ensinados diversos conteúdos relacionadas com várias disciplinas, tendo em consideração aspetos da cultura local ou regional, assim como os próprios interesses dos alunos. Nas disciplinas deve começar-se pelas bases, pelas problemáticas e pelos conceitos que estruturam o campo do conhecimento, mas para isso deveria ser dado poder, aos professores ou às escolas, de escolher os conteúdos considerados mais significativos para os seus alunos. Uma estratégia destas

suscita problemas ideológicos e a tentação de se continuar a fazer mais do mesmo, por isso é preciso uma grande coragem política para a levar avante (Perrenaud, 2003).

- **Necessidade de didáticas construtivistas e de dispositivos pedagógicos que criem situações fecundas de aprendizagem**

Quaisquer que sejam os programas disciplinares, as estruturas ou as políticas educativas, a grande diferença reside nos métodos e na pertinência das didáticas e das tarefas implementadas na sala de aula pelos professores. É imprescindível redefinir o papel do professor, porque no centro da reflexão em didática está a noção de situações de aprendizagem fecundas. O professor como organizador de situações de aprendizagem fecundas tem como desafio orientar a elaboração de situações de aprendizagem adequadas aos alunos das suas turmas. O papel do docente não consiste, apenas, na definição da situação e da tarefa, ele deve fazê-las evoluir, simplificá-las ou complexificá-las conforme a situação, assim como desenvolver, reduzir ou reorientar o trabalho, tendo em vista o desenvolvimento, em cada disciplina, de modelos complexos de processos e a execução das tarefas como fonte de aprendizagens duradouras (Perrenaud, 2003).

Perrenaud (2003) defende que as tarefas propostas pelos docentes devem ser mais abrangentes (projetos, pesquisas, correspondência escolar, por exemplo) ou sequências didáticas articuladas em várias fases (alternar trabalhos de grupo com atividades comuns). O leque das atividades e dos contratos devem alargar-se, para se conceber e pilotar a organização do trabalho, de forma a permitir o encadeamento e a coexistência harmoniosa de situações de trabalho, na sala de aula, bem diversas em função dos alunos da turma (Perrenaud, 2003).

- **A organização do trabalho escolar deve ser posta ao serviço de uma pedagogia diferenciada**

Numa instituição escolar a questão da divisão e da organização mais eficaz do trabalho deve ser posta ao serviço de uma pedagogia que tem como objetivo instruir o aluno e não escolarizar. Uma organização clássica, normalmente, reagrupa alunos que supostamente são capazes de seguir o mesmo programa ao mesmo ritmo e tendo em conta as suas idades. Este conjunto de fatores não dilui a heterogeneidade dos níveis de desenvolvimento e de conhecimento, porque subsistem imensas diferenças entre os alunos que foram reunidos para assimilar o mesmo programa. A aplicação de pedagogias que não são diferenciadas vai transformar diferenças culturais em desigualdades de aprendizagem escolar. Ao otimizarem-se

as situações de aprendizagem, tendo em conta as diferenças dos discentes, está-se a aumentar a eficácia do sistema educativo (Perrenaud, 2003).

Quando se otimizam as situações de aprendizagem e as tarefas que são propostas nas aulas, tendo em consideração as diferenças pessoais dos alunos, estão a ser introduzidas diferenciações no currículo, porque assim cada discente prepara o seu próprio caminho dos saberes e combate-se o insucesso escolar. Durante o ano, o professor deve avaliar e guiar a progressão dos seus alunos e, assim, tomar as decisões estratégicas mais adequadas a cada caso ou situação. Mas isto significa que existe a necessidade de romper com a pedagogia expositiva e reorganizar o trabalho escolar para otimizar as situações de aprendizagem. Os Sistemas Educativos, também, têm duas possibilidades: ou “consideram que a pedagogia diferenciada é compatível com a estruturação do curso em etapas anuais e com o modo de agrupamento dos alunos” ou, então, “compreendem que é preciso transformar radicalmente a organização do trabalho à escala dos estabelecimentos de ensino” (Perrenaud, 2003, pp.118-119).

- **Necessidade de uma visão imparcial e negociada do trabalho educativo efetuado entre os pais e a escola**

Atualmente, as crianças são ensinadas e instruídas na escola, na família, com o contributo das novas Tecnologias de Informação e Comunicação e da *Internet*. No final do século XX, pelo menos nos países industrializados, os pais queriam que os seus filhos estudassem, porque vivia-se numa sociedade em que os diplomas eram uma chave para um emprego. Com a crise, o desemprego estrutural e a pobreza nas cidades e em certos bairros desfavorecidos veio destruir a fé que as classes populares tinham na escolarização. A escola viu-se confrontada com uma resistência dos alunos às aprendizagens, o aumento do absentismo, a falta de civismo e violência com a aparente convivência dos pais ou a sua impotência. Os pais dos alunos das classes médias já não suportam que as escolas imponham aos filhos uma educação diferente dos valores familiares e revoltam-se com programas uniformes. Querem, a todo o custo, que a escola substitua os seus valores, pretendem mais poder de escolha dos conteúdos, procuram as melhores escolas, as melhores áreas curriculares e os melhores diplomas para os filhos (Perrenaud, 2003).

Por outro lado, os docentes pretendem que os pais sejam auxiliadores dóceis do processo de escolarização, que ajudem no controlo do comportamento dos alunos, vigiem os trabalhos de casa, ajudem e incentivem os filhos na preparação para a avaliação, no trabalho da escola e que levem o estudo a sério. No entanto, os pais podem facilmente tornar-se adversários da

escola e dos professores se as suas expectativas não forem satisfeitas ou os seus valores forem postos em causa. Perante a situação, os professores acabam por renunciar a processos pedagógicos inovadores ou a certas formas de discriminação positiva para não serem alvo de críticas e protestos dos pais (Perrenaud, 2003).

A autonomização dos pais e das Associações de Pais incitam interesses divergentes, ao contrário do que seria de esperar, e os pais mais favorecidos acabam por se fazer ouvir e arrastar a escola para um maior elitismo (Perrenaud, 2003).

Quando os alunos têm notas fracas, normalmente, desfaz-se a coligação entre a família e a escola e tudo isso tem múltiplas implicações, entre as quais um agravamento das dificuldades de aprendizagem. A criança vê-se confrontada com uma opressão criada por uma frente unida de adultos, com discursos sobre os benefícios do trabalho escolar e que não lhe concedem qualquer falha, e assim, as dificuldades desta aumentam por não sentir vontade de estudar (Perrenaud, 2003).

Resta aos professores tentarem estabelecer verdadeiras parcerias com os pais para que estes voltem a confiar na escola quando se adotam pedagogias ativas, construtivistas e diferenciadas. Estas permitem uma aprendizagem eficaz e, por outro lado, aumentam a solidariedade entre os pais e, também facilita a compreensão que os talentos dos docentes devem chegar, prioritariamente, aos alunos que deles mais necessitam (Perrenaud, 2003).

A escola não pode pretender ensinar contra as famílias e compete-lhe explicar, negociar e admitir que a delimitação dos territórios e a divisão do trabalho evolui ou retrocede ao longo das décadas, tendo em conta as idades, a origem social, a heterogeneidade da população escolar, as características das localidades e a organização dos pais em associações combativas (Perrenaud, 2003).

- **Profissões fundadas em saberes apoiados pelas ciências sociais e humanas**

Para que o Sistema Educativo seja eficaz é preciso que a maioria dos professores admita que a ação educativa tem como finalidade interrogar as relações entre os seus fins declarados e os resultados obtidos. Por outro lado, os docentes são responsáveis por colocarem em ação processos didáticos, pedagógicos, linguísticos e sociológicos e devem ter a abertura suficiente para reconhecer que os seus saberes são explícitos e partilhados, estabelecidos pelo confronto de experiências e pela investigação. “O fechamento dos professores em relação às ciências sociais e humanas não é favorável à eficácia da escola” (Perrenaud, 2003, p.123). A cultura profissional, atualmente não veicula saberes provenientes de referências incontestáveis. A

formação de professores reflexivos parece ser uma componente da profissionalização desejada da atividade docente, mas não basta para assegurar a eficácia pedagógica, porque este diálogo esgota-se facilmente se o profissional refletir apenas sobre a sua experiência e não conhecer ou rejeitar os resultados da investigação (Perrenaud, 2003).

- **Necessidade de uma cultura de avaliação mais inteligente**

Quando a escola é interrogada sobre a sua eficácia, esta ideia é combatida por uma parte dos professores, dado que estes temem que seja detetada uma desigualdade na eficácia do seu trabalho e que se torne motivo de sanções ou discriminações, em termos de rendimento e de carreira. Realçam que é um absurdo a obrigação de apresentar resultados sem ser tomada em consideração a grande diversidade de contextos de trabalho e das populações escolares tão diversas. Quando a eficácia se torna obsessiva e violenta, o corpo docente une-se (os resistentes e os inovadores) contra a avaliação que lhes é imposta por uma parte da classe política e dos meios económicos. Esta “cultura de avaliação contribuirá para atrasar o processo de profissionalização e de desqualificar as ciências sociais aos olhos dos docentes, reduzindo-as ao estatuto de auxiliares metodológicos de operações iminentemente políticas” (Perrenaud, 2003, p.124). Ainda que seja desejável a avaliação lúcida da ação educativa, o modo de imposição de instrumentos e de análises provoca jogos de relações de força em vez de instrumentos de trabalho de todos. Há que evitar desajustes políticos e metodológicos, assim como a suspeição sobre a necessidade de dados estatísticos que conduzam à privatização das instituições escolares ou às restrições orçamentais.

## **2.4. A escola como organização específica e complexa**

As escolas são organizações sociais e de serviços que pretendem incidir a sua ação educativa formal e informal sobre um grupo, que por ela passa transitoriamente. A sua função básica é servir os seus clientes e beneficiários infantis e pré-adolescentes (Antúñez, 2006). As organizações escolares possuem uma identidade peculiar por terem características próprias em termos económicos e financeiros, bem como em termos políticos e culturais (Pacheco & Pereira, 2007). São organizações que diferem das demais por serem produtivas ou económicas, adaptativas ou criadoras de novos conhecimentos e político administrativas. As organizações escolares, por possuírem especificidades próprias e por terem uma missão essencialmente pedagógica e educativa, estão marcadas por níveis elevados de incerteza, de desordem e de desarticulação interna, são flexíveis e instáveis, estão sujeitas a processos de reestruturação e redefinição frequentes das suas estratégias e os atores educativos que nela trabalham, dispõem



de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com a ordem que tradicionalmente lhes era atribuída (Costa & Castanheira, 2015).

Para Alves (1998), é uma organização específica por ser “socialmente construída” por um conjunto de atores que possuem, à partida, formação bem diferente, os percursos profissionais muito distintos e perspetivas educativas divergentes. Torna-se uma organização singular, porque os processos e produtos resultantes do trabalho desenvolvido com a educação de adolescentes e jovens são diferentes de qualquer outra. Nestas organizações, o exercício de poder é bastante complexo, em virtude dos dirigentes e o corpo docente possuem o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto. Os objetivos definidos pelos seus membros para a organização são, também, avaliados diretamente pelos atores que interagem no espaço escolar. A estrutura interna da escola é “debilmente articulada” o que dificulta o exercício da autoridade hierárquica e torna “ineficazes os mecanismos formais de coordenação entre os seus membros e níveis” (p.11). A cultura escolar privilegia e protege “a autonomia individual dos professores”, cultiva “o sentimento e responsabilidade individual no exercício das funções docentes” (p.11). A escola trata-se, assim, de um “sistema de elementos vagamente conectados” (Alves, 1998, p11), com objetivos pouco claros, conflituantes e com propósitos pouco definidos. Verifica-se ambiguidade nas tecnologias usadas, a participação dos intervenientes é fluida, existe a indeterminação do centro de poder e uma heterogeneidade peculiar da sua estruturação e funcionamento (Alves,1998).

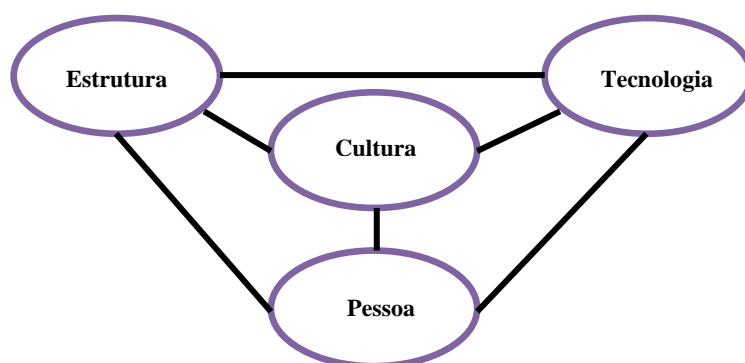
Uma organização escolar, de acordo com Palomares (2003), é concebida por um conjunto complexo de processos históricos e de diferentes grupos sociais que contribuem para a sua consolidação, bem como a de uma sociedade característica de um determinado momento. Esta tarefa tem lugar num espaço concreto, que possui funções explícitas, como educar, socializar e orientar, e por outro lado, funções ocultas, tais como a reprodução de papéis sociais. Para Walo Hutmacher (1992), estas organizações implicam um “coletivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões de poder” (p.58). Alves (1998) explica que as funções da escola visam proporcionar de uma forma sistemática e sequencial a instrução, a socialização e a estimulação. Ao aluno são transmitidos ou são utilizadas estratégias de aprendizagem que possibilitam a aquisição de conhecimentos e técnicas. A transmissão e construção de normas, valores, crenças, hábitos e atitudes que dizem respeito à socialização dos indivíduos. A estimulação tem a ver com o desenvolvimento integral do educando. Alves (1998) aponta como finalidades da escola, a cultural (transmissão do património de conhecimentos, técnicas e crenças), a socializadora (com a transmissão de normas e valores

pretende-se incluir os indivíduos na sociedade), a produtiva (proporcionar pessoal qualificado ao sistema económico e demais sistemas sociais), a personalizadora (promover o desenvolvimento integral da pessoa) e a igualizadora (procurar corrigir as desigualdades sociais).

Atualmente discute-se muito sobre o número de alunos por turma, mas Walo Hutmacher (1992) explica que o que está em causa são:

os seus direitos e obrigações, a sua capacidade de tomar iniciativas, de afirmar e de fazer entender os seus desejos, as suas expectativas, as suas diferenças, a sua capacidade real de co-determinar o seu lugar na escola e de influenciar as decisões que lhes dizem respeito (p.58).

Segundo Clímaco (1992), durante muito tempo a turma foi considerada a unidade organizacional básica do processo educativo, mas quando se operou uma transferência do enfoque no indivíduo ou no grupo para o estabelecimento de ensino produziu consequências ao nível da conceção de escola. Santos e Clímaco (1992) fizeram o paralelismo entre os elementos constituintes das organizações em geral com as organizações escolares em particular e chegaram à conclusão que eram: a estrutura (inclui o organigrama, os papéis desempenhados pelas pessoas dentro da organização, os níveis hierárquicos, as normas de procedimentos ou o horário), a tecnologia (constituída pelos seus processos, como por exemplo: a produção e utilização dos instrumentos didáticos, o saber que lhes está associado e as infraestruturas que os sustentam, tais como salas de aula, biblioteca, laboratórios, ginásios, etc.), as pessoas (alunos, professores, pessoal não docente, pais, municípios, agentes económicos e culturais da sociedade local) e a cultura (sistema de valores, os padrões de avaliação do mérito, as relações pessoais, as regras de conduta, o clima organizacional, a qualidade educativa, a história dos indivíduos e da própria instituição, bem como as tradições locais incorporadas na vida quotidiana).



Fonte: Santos e Clímaco (1992)

*Figura 8 – Elementos constituintes das organizações escolares*

A gestão da organização escolar deve ter em conta que estes elementos são interdependentes e deve contemplar tanto o desenvolvimento de cada um, como o equilíbrio e harmonia entre eles. No entanto, a cultura é o elemento propulsor da mudança, na medida que é aquele que revela maior complexidade e plasticidade das escolas, na medida que apresenta maior potencial dinâmico e diferenciador das organizações escolares e da sua qualidade educativa (Santos e Clímaco, 1992). A escola passou a ser considerada, não só como a unidade básica, mas como a unidade crítica de todo o Sistema Educativo, por ser nela que poderão ocorrer as alterações essenciais e duradouras que afetam os comportamentos sociais e escolares. A sala de aula ou a turma são dominadas por variáveis de escola que se encontram nos valores, convicções e atitudes que influenciam o clima da organização escolar (Clímaco, 1992).

Antúnez (2006), por seu lado, refere que a organização escolar é formada por seis elementos fundamentais ou variáveis principais que devem ser administradas, ordenadas e interrelacionadas de forma adequada para proporcionar um melhor serviço aos estudantes. Estes elementos que o autor se refere são: os objetivos; os recursos; a estrutura; a tecnologia; a cultura; e o ambiente (pp.17-21).

Os objetivos para Antúnez (2006) são os “propósitos institucionais, explícitos ou não, que orientam a atividade da organização e constituem a sua razão de ser” (p.17). Servem, também, de guia para desenvolver determinadas propostas curriculares e administrativas. São consideradas propostas que estão em constante revisão e atualização continua mediante processos participativos e democráticos. Servem de diretrizes que orientam o rumo das atuações que se desenvolvem na escola.

Os recursos são, sem dúvida, os elementos básicos que asseguram o desenvolvimento da ação educativa. A escola dispõe de recursos pessoais (professores, estudantes, pais, especialistas diversos, ...), de recursos materiais de determinam o espaço escolar (edifícios, mobiliário e material didático) e de recursos funcionais (tempo, dinheiro, formação). De pouco serviria a existência de uns recursos sem os outros, porque todos são essenciais para o desenvolvimento da ação educativa (Antúnez, 2006).

Para Antúnez (2006), a estrutura é “o conjunto de elementos articulados entre si a partir dos quais se executa a ação institucional” (p.19). Estabelece-se um sistema relacional entre todas as unidades e elementos que se rege pela formulação de regras, normas e procedimentos de atuação.

A tecnologia, numa organização escolar, é constituída por um conjunto de ações e formas de atuar próprias da instituição, orientadas intencionalmente, para ordenar a sua ação por meio da planificação, execução e controlo do processo operativo (Antúnez, 2006).

A cultura é “o conjunto de significados, princípios, valores e crenças compartilhadas pelos membros da organização que dão uma identidade própria e determinam e explicam a conduta peculiar dos indivíduos que a formam e da própria organização” (Antúnez, 2006, p.19).

O ambiente é formado por um conjunto de variáveis fora da estrutura que afetam a organização, tais como a localização geográfica da escola, o nível socioeconómico e cultural das pessoas da zona, as leis que regulam a vida das escolas, os grupos sociais e as outras variáveis que constituem o meio pelo qual a escola interage como um sistema aberto. Estes fatores estão frequentemente presentes nas formas de expressão da escola dentro e fora dela. São considerados agentes que devem ser incorporados na análise da escola e tidos em consideração nos processos de gestão escolar, porque as mudanças constantes da sociedade, em geral, influenciam o funcionamento das escolas e enraízam-se no seu ambiente (Antúnez, 2006).

Por sua vez, Walo Hutmacher (1992) encara os estabelecimentos de ensino como “uma antena descentralizada de aplicação de diretivas e de regras idênticas para o conjunto de estabelecimentos de um mesmo grau de ensino” (p.55), por se observar que o interesse e os recursos se focalizam ao nível do centro político administrativo, por deter o poder, e ao nível da sala de aula. Entre estes dois níveis encontra-se a cultura organizacional que é concebida como ligações hierárquicas de controlo e de supervisão que visam o estabelecimento de agrupamentos orgânicos de diversos profissionais (professores e outros especialistas) e alunos. O autor deixa a ideia que existe uma distinção nítida entre a Escola, em geral, e os estabelecimento de ensino. Diz-nos que o estabelecimento de ensino tem a sua identidade específica por ser um lugar concreto de trabalho e investimento, por existir subjetividade entre os professores e alunos. Trata-se de um investimento na descentralização (atribuição de maiores responsabilidades aos docentes na tomada de decisão, para tornar os estabelecimentos de ensino em lugares de inovação e de criatividade pedagógica tendo como finalidade estabelecer um contrato com a melhoria da qualidade das prestações dos alunos) e de um lugar concreto de trabalho.

Para Lima (2011), a categoria “escola” depende do objetivo de diversidade de representações e das conceções em torno do termo. Assim, o autor identifica cinco tipos diferentes de escola:

- A escola como categoria jurídico-formal – é definida nos termos da lei, de forma geral e abstrata de acordo com a visão do legislador, indiferente às diferenças de contexto e a cada momento concreto de atuação, onde participam atores sociais cujas dinâmicas de interação as tornam específicas e diferentes ao longo do tempo.

- A escola como reflexo – as instâncias supra organizacionais institucionalmente reconhecidas (governo, municípios, por exemplo), externas à escola, veem a escola como um *locus* de reprodução das estruturas, orientações e regras superiormente produzidas. Resultam de abordagens teóricas de feição estruturalista, formalista e racional-burocrática. Os atores escolares veem-se subjugados pelas estruturas, possuem reduzida capacidade de intervenção de forma autónoma e pouca autoridade no que respeita à mudança social.
- A escola como invólucro – a escola é um contexto de ação marcado por dimensões políticas, jurídicas, formais e estruturais variadas, assim como as capacidades de intervenção dos atores individuais e coletivos. No entanto, a escola é descrita de forma genérica, esboçando traços largos e imprecisos quanto às suas características mais específicas. Das relações mais complexas, como as relações de poder desenvolvidas dentro e fora da organização escolar, são destacados apenas elementos superficiais que não permitem a interpretação da escola enquanto contexto complexo.
- A escola como coleção – A escola não é um mero somatório de certos atributos. Quando os estudos não abordam a totalidade da sua complexidade, ignora-se que a escola não é “uma mera coleção de indivíduos ou grupos, de departamentos ou unidades organizacionais, de objetivos e estratégias, de meios e de fins, de alunos e professores” (Lima, 2011, p154).
- A escola como mediação – a escola é uma organização formal, dotada de objetivos, recursos, estruturas e tecnologias, assim como de atores sociais responsáveis pela ação organizacional e pela organização escolar em ação. Este tipo de mediação meso-analítico permite a coordenação e cooperação necessária para construir o conceito de organização e de ação organizada (pp.152-155).

Para Lima (2011), atualmente, existem muitos elementos comuns às escolas de países e culturas diferentes resultantes de um processo de formalização e de racionalização centrados

na produção da educação escolar e de ensino em larga escala, o ensino em classe, a especialização e fragmentação do currículo, a especialização académica e profissional dos professores, o controlo do tempo e dos espaços escolares, a introdução de hierarquias de tipo organizacional e de actividades de suporte administrativo, tendo em vista a consecução de um determinado projecto de educação (Lima, 2011, p.156).

Na escola pública esse projeto tem como objetivo assegurar a controlo do Estado sobre as escolas e a educação escolar. O estudo da ação em contexto escolar remete imediatamente para a consideração da escola como organização em ação. A valorização desta abordagem meso

permitirá o diálogo entre a focalização teórica macroestrutural e as abordagens micro-analíticas. A abordagem meso faz sobressair a escola como organização especializada e de ação organizada, o que permite ao investigador fazer emergir novas categorias e concepções de escola (Lima, 2011).

A título de exemplo, Lima (2011) estabelece uma relação entre diferentes metáforas com os objetos organizacionais de estudo por serem componentes estruturais da organização escolar onde decorre a ação. A articulação do conselho pedagógico e a escola existe, por exemplo, uma abordagem burocrático-racional, por tender a ser de tipo altamente articulado, formal ou mecanicista. O conselho pedagógico é um órgão bem definido, com objetivos, tecnologias e participação certa e estável. Pelo contrário, os objetivos são considerados plurais e em disputa, daí este órgão poder ser encarado como uma arena política. Pode ser visto como um sistema debilmente articulado, caso mantenha uma certa separação com outros órgãos. Quando o conselho pedagógico está desarticulado face às estruturas organizacionais de gestão pedagógica intermédia ou evidenciar preferências e processos problemáticos de escolha e decisão, remete para uma anarquia organizada. O autor sublinha que um agrupamento de escolas pode ser estudado, à semelhança da escola com as devidas adaptações que venham a ser consideradas pertinentes.

## **2.5. Iniciativas de mudança e inovação nas organizações escolares**

Para que os membros de uma organização sejam mais produtivos é necessário satisfazer as pessoas, porque estas apresentam necessidades complexas. Não se trata de satisfazer necessidades meramente individuais e motivacionais (gratificação financeira e promoções), mas, também, sociais (como por exemplo a cooperação, a reorganização das tarefas e dos processos de trabalho para promover a eficiência do sistema produtivo, a conceção de tarefas e trabalhos mais gratificantes, as pessoas serem ouvidas e reconhecidas as suas opiniões, o seu contributo no desenvolvimento de experiências inovadoras nas formas de organizar o trabalho) e o desenvolvimento de uma organização informal em paralelo com a estrutura e hierarquia formal (estabelecimento de uma teia de relações individuais e de grupo entre os membros da própria organização e com o exterior de forma a modificar o ambiente e a moldar, dentro de certos limites, as condições externas de acordo com os seus interesses). Os valores da cooperação e do trabalho de equipa devem conviver saudavelmente na organização escolar com a tradição, o respeito e a visão de uma hierarquia como um sistema de duplo sentido (quem dá ordens na escola está, também, ao serviços daqueles sobre os quais exercem autoridade) (Canavarro, 2000).

Cada organização escolar tem uma cultura própria que é considerada um trunfo estratégico e uma vantagem se esta for forte, onde prevaleçam valores de coesão e de união. No entanto, sabe-se que esta perspectiva romântica de visionar a cultura da escola não existe, mas uma organização pode desenvolver uma cultura relativamente homogênea. A sua gestão pode motivar a criação de subculturas específicas diferentes da visão alargada ou conhecida e divulgada. Cada indivíduo na organização constrói e define a sua realidade o que lhe possibilita a compreensão de determinados acontecimentos de uma forma distinta da dos seus colegas. Este processo dinâmico e proactivo de criar e recriar a cultura organizacional, assim como alguns pressupostos e práticas organizacionais tais como a liderança, conduz a uma nova visão das relações com o meio ambiente e a uma mudança de valores e imagens organizacionais (Canavarro, 2000).

Em qualquer organização escolar existem dois discursos distintos referentes a uma mesma realidade – os líderes de topo que falam de autoridade, de poder, de liderança, de capacidade e de chefia; os outros trabalhadores falam das relações, normalmente complicadas com a chefia, da falta de autonomia, da falta de participação e até de conflitos decorrentes da colisão de interesses. Enfim, as pessoas vivem num ambiente simultaneamente competitivo e cooperativo. Têm de trabalhar de forma cooperativa e colaborativa, mas a conceção estrutural e a gestão dos recursos humanos induzem à competição. Quando os conflitos se enraízam na instituição e passam a fazer parte da sua cultura conduz a atitudes e comportamentos, por parte dos indivíduos influentes, para assumirem o controlo das decisões e ações que se desenrolam na organização. Como fontes de poder, estes indivíduos, podem assumir-se como áreas de controlo no processo de decisão, da informação, da tecnologia, das fronteiras e dos interfaces, da organização informal e das contra organizações. São capazes de gerir o simbolismo a atribuição de sentido, a capacidade de criar realidades que passam a ser elementos de união e partilha, a gestão das relações interpessoais e utilizá-las em benefício próprio, a capacidade de lidar com a incerteza e de manter o poder adquirido. Esta influência será tanto maior quanto mais elevado for o seu estatuto organizacional. Estes indivíduos usam o “saber fazer político” e a sua aptidão para utilizar as fontes de poder para atingirem os objetivos a que se propõem alcançar. Vão, desta forma, promover a desordem e uma desintegração daquilo que foi estruturado, influenciando o trabalho dos líderes, a tomada de decisão e o quotidiano organizacional. Quando a sua influência é positiva serve de alavanca para a mudança e a inovação organizacional. A aptidão para liderar está relacionada com a capacidade de negociação, de satisfazer os seus objetivos e os dos outros. Há que procurar equilíbrios e

coordenar interesses pessoais e, sobretudo, de grupo sabendo aceitar, enfrentar e lidar com os conflitos, tornando-os como foco de inovação organizacional (Canavarro, 2000).

Como o processo de mudança é laborioso e complexo, o ideal seria envolver e implicar todos os membros da escola em dinâmicas de trabalho e compromissos que contribuíssem para a organização ser capaz de se autorregular. As mudanças devem ser institucionalizadas de forma a fazer parte da sua cultura organizativa (Bolívar, 2003), uma vez que enquanto instituição social não se deve limitar a reproduzir informação que lhe chega do exterior, mas sim adaptá-la e transformá-la de forma a criar saber que determina a forma de pensar e agir resultante de um conjunto de significados e comportamentos que a própria escola gera e se esforça por conservar e reproduzir (Morgado, 2005).

As mudanças emanadas do poder central implicam modificações em grande escala no quadro referencial do ensino, nas metas, na estrutura ou na organização (Bolívar, 2003), mas quando são impostas pelo próprio contexto social estas são deliberadas e planificadas no interior das escolas e poderão afetar “os padrões e as relações de trabalho estabelecidos”, assim como “os autoconceitos dos indivíduos e dos grupos” (Glatter, 1992, p. 145). As escolas colegiais constituem forças poderosas de mudança, na medida em que a colaboração entre os docentes é a parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado (Fullan & Hargreaves, 2001), uma vez que pressupõe a existência do compromisso em fazer as coisas melhor e levar os outros à prática de ações comuns (Bolívar, 2003). Assim, podemos dizer que a inovação educativa ocorre quando as mudanças são mais internas ou qualitativas nos processos educativos ou a nível mais específico ou pontual em aspetos do desenvolvimento curricular (Bolívar, 2003). No entanto, “as escolas pelas suas características e por se integrarem num ambiente incerto e em permanente mudança” são levadas a adotarem “tecnologias igualmente incertas e complexas, com objetivos ambíguos e objetivo de disputa”, o que implica uma “participação fluída ou intermitente” por parte dos atores educativos (Lima, 2011, p. 127), embora o ideal seja o rompimento do isolamento tradicional dos professores e das escolas como um apoio à inovação (Bolívar, 2012).

O envolvimento dos professores na vida e no trabalho fora da sala de aula compromete-os com a necessidade de assumirem maiores responsabilidades pelas políticas e práticas desenvolvidas nas escolas (Fullan & Hargreaves, 2001), no entanto a inovação pode não implicar aperfeiçoamento escolar, uma vez que este encerra o propósito de atingir determinado resultado (Glatter, 1992) na aprendizagem dos alunos, nas práticas pedagógicas ou na melhoria do funcionamento da organização. A sustentabilidade dos processos de melhoria assenta numa perspetiva de escola como organização que aprende, na valorização dos professores, na formação em contexto e em dinâmicas de colaboração (Bolívar, 2013).



O que acontece frequentemente é que a administração implementa a reforma usando o poder coercivo para impor a mudança de forma generalizada, a partir de normativos legais, com vista a eliminar ambiguidades que possam existir. Neste caso, a inovação que se pretende implementar é “desenhada”, experimentada e, depois, generalizada. A disponibilização de um conjunto de ações de formação vai funcionar como um meio de persuasão dos professores para procederem à sua aplicação. Nas escolas onde a inovação que não é imposta pelo sistema, este processo surge de forma espontânea num determinado contexto organizativo como forma de resolver os problemas que vão sendo detetados e, por essa razão, nem sempre é possível transferi-la para outros contextos (Canário, 1994).

As reformas implementadas nas escolas, normalmente, têm fracassado porque têm ignorado o professor, simplificado o ensino e “não focalizam a escola ou o professor como um todo relacionada com a aprendizagem dos alunos” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.13). Se a gestão está relacionada com a atividade de impulsionar a organização (Hoyle, 1986, citado em Glatter, 1992), o papel do diretor da escola deve mudar. Este deve deixar de ser um “burocrata especializado em reuniões para passar a ser um líder na área da instrução” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.37), pois é essencial que trabalhe de forma mais próxima com o pessoal docente com o intuito de desenvolver e implementar objetivos que sejam partilhados por todos, uma vez que a chave para o sucesso reside no desenvolvimento das escolas, dos professores e no êxito escolar dos alunos (Fullan & Hargreaves, 2001).

Inovar não se trata de generalizar uma fórmula testada em pequena escala, mas de pôr o conjunto do sistema educacional em movimento, pois são as práticas profissionais que é preciso transformar. Os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos de cada um são, portanto, decisivos uma vez que é o fator humano que passa pela formação. É necessário criar um corpo docente constituído por praticantes reflexivos, capazes de fundar a sua ação e a análise dessa ação numa cultura científica e no conhecimento dos trabalhos de pesquisa tanto quanto em saberes profissionais coletivamente capitalizados. Os professores devem ter mais poder no seu trabalho individual e coletivo, terem mais autonomia para decidir as modalidades de trabalho no quadro global traçado pelos objetivos de formação e por um código de ética (Perrenoud, 1999).

A cultura de escola “é dinâmica e sujeita à mudança e os tipos e ritmos de mudança variam em resposta às necessidades e exigências colocadas aos indivíduos que a compõem e ao próprio sistema” (Day, 2001, p.132). Quando são impostas às escolas reformas estruturais e curriculares são aquelas que possuem objetivos e metas que funcionam como fonte de identificação e de motivação do pessoal docente (dando sentido ao seu trabalho), que conseguem redescobrir

valores comuns, a liderança promove o desenvolvimento profissional e implementa políticas de conceção de escola como comunidades de aprendizagem dinâmicas (para professores e alunos) que conseguem sobreviver a períodos de grande turbulência (Day, 2001). No entanto, a visão de escola ideal que deve servir como horizonte de desenvolvimento é aquela que é capaz de “conceber um processo que desafie os mais visionários ao mesmo tempo que sustente e desenvolva as insuficiências dos mais fracos” (Day, 2001, p.126). Tendo em conta esta perspectiva poder-se-á dizer que “o Projeto Educativo existe para dar sentido a uma escola” e é “produzido, directa ou indirectamente por todos aqueles que lhe dão vida” para que se sintam “seus proprietários, igualmente envolvidos e responsabilizados” (Cabral, 1999, p.125).

Quando as escolas são entendidas como comunidades de aprendizagem a aplicação de regras universais não seria bem compreendida, isto porque estas estruturas sociais estão organizadas em torno de relacionamentos ligados a um conjunto de valores, crenças e ideias partilhadas pelos seus elementos criando um sentido de conjunto e fazendo emergir práticas de ensino afins. As comunidades de aprendizagem são caracterizadas por elevados níveis de confiança, abertura e partilha entre colegas sobre interesses comuns, bem como empenho mútuo para o ensino e a aprendizagem. Os docentes “aprendem, praticam e partilham a sua profissão em conjunto” (Sergionanni, 2004, p.146) para que os alunos possam obter melhores resultados. A delegação de poder é entendida como a tomada de decisão partilhada e gestão de nível local, onde os acordos administrativos entre os colegas encorajam e obrigam as pessoas a trabalhar em conjunto, uma vez que estão ligadas por razões morais como, por exemplo, as obrigações mútuas, tradições partilhadas e outros laços normativos (Sergiovanni, 2004).

Para romper com o isolamento tradicional das escolas, o desafio atual é passar de uma política ou administração tradicional (centralizada no líder de topo) para formas de administração mais horizontais. Quer isto dizer que se torna necessário “saber responder aos novos desafios, incorporando nos processos de decisão, os intervenientes, grupos e indivíduos envolvidos” (Bolívar, 2012, p.47) e, por outro lado, estimular e desenvolver um clima de colaboração que contribua para o desenvolvimento dos docentes e incrementar na escola a capacidade de resolver os seus próprios problemas (Bolívar, 2012).

A valorização do trabalho colaborativo dos professores e a organização da escola em equipas educativas apela à construção de fórmulas alternativas que permitem a gestão flexível do currículo e a procura de soluções que se exige a uma escola para todos. Assim, existe uma maior adequação do currículo aos alunos, aos seus interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem. A compartimentação disciplinar e a especialização docente por áreas de saber são potenciadoras de resistências dos professores a mudanças que impõem o redesenho da

estrutura de organização escolar, fomentam a transformação de formas de interação, bem como as práticas de educação docente (Formosinho & Machado, 2009).

A constituição das estruturas de educação educativa e supervisão pedagógica (Decreto-Lei n.º 75/2008) não conduziu a um trabalho colaborativo genuíno, mas sim a uma colaboração forçada. A eficácia da introdução de uma inovação numa escola depende das suas lideranças de topo e intermédias, uma vez que vai influenciar as práticas pedagógicas, a estrutura organizativa, o clima e a cultura escolar. Este tipo de inovação concebe o ensino como uma tarefa coletiva desenvolvida de forma cooperativa e de interdependência mútua, visando a construção de espaços comuns para partilhar experiências e fazer dos professores agentes do desenvolvimento e da mudança curricular (Formosinho & Machado, 2009).

Ao diretor compete-lhe conceber uma organização aprendente (onde os seus membros são responsáveis pela sua aprendizagem) e comprometer-se em criar condições para que os membros das estruturas intermédias possam desenvolver, planificar e organizar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, porque a aprendizagem ao nível do grupo produz-se como um processo contínuo de reflexão e ação. O diretor assume a responsabilidade de criar uma linha de ação e a gestão da inovação, quando suportado pelas deliberações do Conselho Pedagógico, contudo as mudanças só perduram se forem os docentes a decidirem e a comprometerem-se com a sua implementação. Isto implica que o diretor se descentre da estrutura, se oriente para o ensino e a aprendizagem e para as culturas de colaboração e apoio docente (Formosinho & Machado, 2009).

## **2.6. Melhoria escolar**

A escola constitui-se como um lugar estratégico de mudança e tem como missão a melhoria das aprendizagens dos alunos. A melhoria escolar resulta de um longo caminho percorrido para se tornar uma organização estratégica, uma vez que no quotidiano se vê confrontada por inúmeras reformas e com a obrigação de consecução do seu aperfeiçoamento na prática. As escolas devem revelar a capacidade de decidir sobre os projetos de mudança que pretendem instituir de acordo com as suas prioridades, têm de promover o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional, assim como proporcionar os recursos adequados (Bolívar, 2003).

O processo de mudança educativa é um processo dinâmico e complexo, que compreende a planificação e a reflexão sobre a prática, envolvendo todos os membros da escola em dinâmicas de trabalho e nos compromissos assumidos pela comunidade escolar sobre a educação que se deseja levar a cabo. A organização deve ser capaz de se autorregular e de

institucionalizar mudanças que passem a fazer parte da sua própria cultura organizativa. Qualquer estratégia de implementação de inovação funciona melhor quando conseguem integrar as propostas das escolas, conduzir à melhoria das práticas pedagógicas e ao sucesso escolar. Os professores são agentes do aperfeiçoamento curricular e responsáveis pelo desenvolvimento organizativo interno das escolas, mediante ações geradas no seu interior de forma a capacitá-las para incrementar a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa laboral com o objetivo de implicar os docentes numa análise reflexiva das suas práticas (Bolívar, 2003).

A melhoria organizacional, segundo Bolívar (2003), pode desencadear:

- A mudança curricular que é um processo organizativo iniciado ou prescrito pelos detentores do conhecimento (peritos) imposta por medidas administrativas ou pelo próprio contexto social. A mudança é uma ocorrência que é suscetível de ser observada por se verificarem diferenças no processo educativo ao longo do tempo, tanto nas suas formas como na qualidade ou estado;
- A inovação é um processo de deliberação e decisão comunitária. O desenvolvimento curricular subentende a conceção e planificação das ações que pressupõem o crescimento da escola, como organização, e dos professores, como profissionais. No processo de inovação pretende-se comprometer ativamente os professores no redesenho dos contextos laborais que possibilitem a criação de conhecimento, o aumento e a melhoria da ação educativa na escola;
- As reformas são mudanças estruturais no sistema ou nos currículos que têm origem e são planificadas a nível central e político. No fundo são modificações, em grande escala, no referencial do ensino, nomeadamente nas metas, estrutura ou organização (pp. 32-33 e 52).

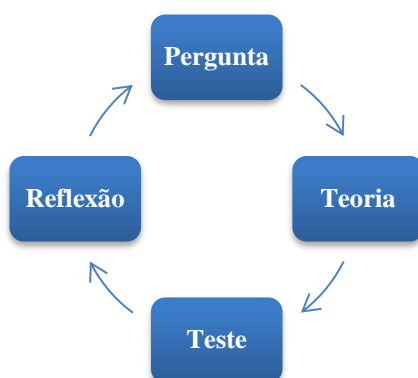
O autor conclui que as reformas podem ou não implicar mudanças, por conseguinte não podem ser qualificadas como melhoria. A inovação diz respeito a mudanças mais internas e específicas da prática educativa, embora pretenda provocar sempre alguma mudança, podem ocorrer inovações sem se verificar a melhoria. O compromisso partilhado, a reflexão realizada sobre as deliberações educativas postas em prática, as decisões partilhadas sobre o currículo e as metodologias de ensino poderão contribuir para a inovação escolar (Bolívar, 2003).

Para Fullan (1993, citado em Bolívar, 2003), “o desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional das escolas devem caminhar a par. Não pode existir um sem o outro” (p. 68). O desenvolvimento profissional é um processo contínuo de aprendizagem que

visa provocar mudanças na ação educativa, nomeadamente o sentido que o docente atribui às suas experiências e como estas vão influenciar as suas práticas didáticas. A formação em contexto laboral e de relação resulta da articulação entre as práticas formativas e de desempenho profissional, tendo como objetivos melhorar a dimensão educativa dos processos educativos, assim como a aprendizagem reflexiva e colegial dos docentes (Bolívar, 2003).

### 2.6.1. A organização que aprende

A aprendizagem está no centro da mudança e ocorre na vida real. É considerada um ciclo de várias atividades, um treino ou um processo de descoberta desenvolvido por cada indivíduo necessário para resolver um determinado problema (Handy, 1992). A aprendizagem é muito parecida com uma “roda que se mantém em movimento através de uma série de impulsos. Aprendemos e crescemos do mesmo modo que a roda se desloca, quanto mais rapidamente esta se deslocar, mais rapidamente crescemos” (Handy, 2007). Apesar de parecer óbvia esta forma de ver a aprendizagem, ela encerra lições cruciais para o nosso aperfeiçoamento e para o desenvolvimento organizacional. A humanidade nasceu para aprender ao longo da vida e na roda especial da vida um conjunto de perguntas devidamente respondidas, testadas e refletidas conduzem a outras que seguem, de novo, o mesmo ciclo.



*Figura 9. A roda da aprendizagem*

Fonte: Adaptado de Handy (1992)

A roda começa com uma pergunta, problema para resolver, um dilema ou um desafio que surge pela curiosidade ou pela necessidade de saber. Como a curiosidade é a mãe da descoberta, a fase seguinte fornecerá essas respostas ou teorias. A fase da descoberta (teoria) é uma fase de especulação, de pensamento livre, de reinserção e da procura de explicações. As teorias carecem de uma base do conhecimento e têm de ser comprovadas na realidade para saber se dão resultado ou não. Na fase de teste a oportunidade de praticar é fundamental, porque a aprendizagem que se adquire dos livros não é suficiente para saber fazer na realidade. Isso

explica que a roda da aprendizagem seja difícil de fazer girar, dado que as pessoas não adquirem o hábito de se interrogar ou procurar respostas porque a aprendizagem, neste caso, não será um ato voluntário. Na vida encontramos, também, os especialistas nas teorias – os académicos – que no sentido lato sabem muito e possuem muitos conhecimentos, mas muitas vezes aprenderam pouco na prática (Handy, 1992 e 2007). Os entusiastas da ação acreditam que a energia conquista tudo e se não resultar voltam a tentar as vezes necessárias até conquistarem o sucesso. Para repetir e melhorar o processo é necessária uma consideração prévia e uma reflexão posterior para consolidar a aprendizagem e para a transformar em compreensão (Handy, 1992).

A aprendizagem é um estado de espírito, um hábito de vida, uma forma de pensar sobre as coisas; é uma experiência de crescimento, compreendida e testada; requer espírito aventureiro, curiosidade, energia, reflexão, coragem, confiança em si mesmo e apoio; consiste no processo de resolução dos nossos problemas para nosso proveito; envolve o questionamento, a investigação, a experimentação e a reflexão até que as respostas façam parte de nós para podermos crescer (Handy, 1992 e 2007).

A roda da aprendizagem é difícil de colocar em movimento e de o manter. Handy (1992) considera a existência de alguns lubrificantes para colocar a roda a girar, por exemplo uma crise contribui para que ocorra a mudança e a aprendizagem. As pessoas que aprendem melhor são aquelas que “aceitam a responsabilidade para si mesmas e para o seu futuro; têm uma visão clara do que querem que seja o seu futuro; se querem certificar de que o vão conseguir; acreditam que o conseguem fazer” (Handy, 2007, p.212). O futuro que queremos para nós deverá estar adaptado aos nossos talentos e capacidades. A reinserção é a capacidade de ver as coisas, problemas, situações ou pessoas de outras formas. Por exemplo, os empresários de sucesso conseguem obtê-lo através de uma reinserção intuitiva, quer isto dizer que é necessário juntar uma oportunidade a uma necessidade, colocando em prática as suas capacidades e habilidades, não ficando presos ao passado, aprendendo com os erros, procurando perspetivas diferentes da sua e a ajuda de pessoas que estão em posição de transmitir ideias novas. É necessário viver com as incertezas e com os erros do passado para que possamos aprender e a mudança não seja encarada como uma surpresa indesejável e desagradável (Handy, 1992).

Handy (1992) identificou obstáculos à mudança e destes destacam-se os seguintes: (i) a falta de investimento da pessoa em si mesma e deixando para os outros a decisão do seu próprio futuro; (ii) a falta de autoconfiança e a humildade pode adiar a aprendizagem e a pessoa pode ter medo do sucesso e de assumir maiores responsabilidades organizacionais; (iii) a falta de metas próprias é responsável pela perda de energia para lutar contra a apatia e mata qualquer

vontade de mudar ou aprender; e (iv) falta de sensibilidade dos gestores para premiarem o bom e ignorarem o mau, pois esta é a forma de fazer o bom acontecer mais vezes e o mau desaparecer gradualmente (Handy, 1992, pp.77-82).

Para incrementar a aprendizagem numa organização escolar é necessário recolher e analisar os dados sobre a escola. Assim, é possível identificar os fatores que inibem ou fomentam a aprendizagem e que são objeto da planificação de um plano de ação, onde se conjuga a visão e a estratégia da organização. Segue-se a formação como processo de aprendizagem e de desenvolvimento organizacional, por parte da equipa, para desenvolver a autonomia na tomada de decisão, no apoio ao autodesenvolvimento individual e coletivo, a partilha entre grupos (para maximizar o potencial de aprendizagem de toda a organização), a criação de estruturas de apoio à aprendizagem, a mobilização de talentos individuais através do desenvolvimento de equipas de aprendizagem e a análise do trabalho desenvolvido (Bolívar, 2000).

Glatte (1990), por exemplo, sublinha que as fases do processo de mudança são: (i) a iniciação por ser a fase de introdução de novas ideias e práticas com a aprovação da organização; (ii) a implementação consiste na fase de implementação das ideias e práticas; e (iii) e a institucionalização (ou estabilização) refere-se à constituição de normas e rotinas que passam a fazer parte integrante do trabalho (p.146).

Para colocar em prática uma ideia nova, segundo Glatte (1990), pode ser através da coerção, por revelar-se rápida e eficiente, mas corre-se o risco de provocar alheamento e subversão dos atores implicados. A negociação e a manipulação é uma outra abordagem dos atores e funciona através de apelos emocionais ou de interesses pessoais. Por sua vez, a persuasão racional e o argumento lógico permite o envolvimento dos atores no processo de mudança e inovação organizacional.

Dado que a incerteza é um processo inerente a qualquer organização por esta ser encarada como “um sistema de processamento de informação (que é limitada), como um sistema de tomada de decisão (que é incerta)”, a escola também é vista como uma entidade dinâmica que fica sujeita à mudança quando se produzem alterações na “estrutura de informação” (Canavaro, 2000, p.88). A organização deve ser concebida como cérebro e encarada como um sistema de processamento de informação dotados de flexibilidade e criatividade ou como um sistema holográfico onde as partes valem pelo todo e uma das partes pode representar o todo. A organização escolar, como qualquer outra, constitui-se como um sistema de comunicação e tomada de decisão com base em informação disponível, sem capacidade de explorar todas as alternativas. A definição de regras e de objetivos a alcançar, assim como as hierarquias servem

para controlar e reduzir a incerteza em meios estáveis. O processamento de informação e a tomada de decisão tornam a organização uma unidade dinâmica capaz de aprender e que aprende, desde que consiga questionar o funcionamento dos sistemas de relações e, depois, refletir sobre o processo de colocar em questão o seu próprio funcionamento (Canavarro, 2000). Na escola, à semelhança da imagem do cérebro, estabelece-se um conjunto múltiplo de interligações, onde cada um dos seus membros deve ser encarado como um especialista singular indispensável para o funcionamento do todo e o todo possui uma organização adequada ao trabalho. Cada grupo de trabalho responsável por uma unidade de serviço deve possuir valências técnicas e administrativas de forma a ficar habilitado para superintender o processo de gestão das relações pessoais, estimular e orientar o conhecimento e a aprendizagem. A motivação das pessoas, o bom relacionamento e o estímulo ao desenvolvimento são consideradas potencialidades que incrementam o gosto pela aprendizagem. Aprender, segundo Nonaka (1991, citado por Canavarro, 2000) é:

um processo individualizado e contextualizado de melhoria de capacidades inseparável da ação. Uma organização que aprende procura incrementar desde a base esse processo de aprendizagem através da ação e da reflexão. Cede informação, estabelece comunicação, deixa agir (...) estimula a ação por parte de todos aqueles que pertencem à organização – pensar e agir fazem parte das competências e das responsabilidades de todo o trabalhador (p.93).

As organizações de aprendizagem resultam de “um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados” (Bolívar, 2012, p.183). Um ambiente propício à aprendizagem permite a criação de momentos conjuntos para reflexão, partilha de pontos de vista, aprendizagem em grupo, autonomia e novas formas de liderança. A aprendizagem profissional requer o diálogo reflexivo e a pesquisa coletiva ajustados às necessidades, às avaliações formativas comuns, às estratégias de ensino e ao desenvolvimento profissional coerente com os objetivos da escola ((Bolívar, 2012).

### **2.6.2. Desenvolvimento organizacional**

O desenvolvimento organizacional, segundo Chiavenato (1983), é um processo muito complexo destinado a mudar atitudes, valores, comportamentos e a própria estrutura da organização, de forma que esta fique habilitada a diagnosticar, planejar as modificações necessárias (com ou sem assistência externa), tanto culturais como estruturais, para ficar habilitada a adaptar-se às novas conjunturas de mercado, tecnologia e aos problemas e desafios que surgem à medida que a progressão vai ocorrendo. A administração funciona dentro de um ambiente altamente dinâmico, sujeito a mutações constantes e acentuadas, com vista a desenvolver procedimentos mais eficazes no planeamento e na determinação de metas



relacionadas com a tomada de decisões e da promoção da comunicação, com a finalidade de aumentar a eficácia e eficiência da organização.

Às organizações escolares compete-lhes desenvolver metodologias de trabalho sistemático com os recursos humanos que possuem de modo a aprenderem a funcionar de modo distinto do habitualmente praticado, pois desta forma vão desenvolvendo a sua própria capacidade organizacional e pedagógica para iniciar, incrementar e institucionalizar processos de melhoria – desenvolvimento organizacional (Bolívar, 2012). Verifica-se desta forma a aquisição de conhecimentos por parte dos membros da organização criando impacto na sua forma de pensar ou fazer na organização escolar – aprendizagem organizacional. A aprendizagem organizacional ocorre quando a aquisição do conhecimento do indivíduo e a sua ação têm reflexos nos processos da organização (Melo, 2014).

A organização ao fazer um diagnóstico realista da situação em que se encontra poderá planificar a forma de colocar em prática as medidas acordadas e antecipar a solução dos problemas que vão surgindo, com a finalidade de melhorar o desempenho organizacional e incrementar a eficácia. O diagnóstico da situação deve ser feito a partir de um processo dinâmico e contínuo de busca de informação e de soluções, tanto a nível interno e como externo, para que os problemas que se afiguram à organização escolar sejam otimizados e se incremente a interação entre os indivíduos e grupos (Bolívar, 2012).

A gestão baseada na escola e no reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino deve estar focalizada nos processos de ensino e aprendizagem, na sala de aula e na melhoria organizacional. Por outro lado, o compromisso dos professores é fundamental para desenvolver caminhos de melhoria das políticas educativas, da inserção territorial das escolas, do currículo, da gestão e da liderança institucional, bem como lutar por uma política alternativa de mudança e de governação das organizações escolares. A sustentabilidade dos processos de melhoria assenta numa perspetiva de escola como organização que aprende, na valorização dos professores, na formação em contexto e em dinâmicas de colaboração (Bolívar, 2013).

A mudança organizacional deve desenvolver as condições em que as pessoas trabalham e nos indivíduos e atores pertencentes aos diferentes grupos da organização amplia as suas capacidades, valores e objetivos. É essencial que a mudança seja consensual e fundamentada numa autoavaliação desencadeada pelas pessoas implicadas na alteração desejada. No processo de mudança é necessário dar importância às capacidades e destrezas dos clientes de forma a dirigir futuras necessidades e situações. A mudança deve estar presente ou ser “construída num sistema social, mediante processos educativos ou de diagnóstico da investigação-ação” para ser eficaz (Marshak & Heracleous, 2008, citados em Bolívar, 2012, p.28).

### **2.6.3. Aprendizagem organizacional**

O conhecimento é um fator-chave no processo de trabalho, na inovação e no sucesso organizacional, por isso a organização que aprende é “um lugar onde as pessoas descobrem continuamente como criam a sua realidade” (Senge, 2006, p.46). Para os líderes trabalharem em sistemas complexos, criarem organizações que aprendem, identificarem e desenvolverem uma liderança capaz de promover a aprendizagem individual e inovar em organizações inteligentes, Senge (2006) indica cinco “tecnologias de componentes” que, em separado, será necessário desenvolver: (i) domínio pessoal (estimula a motivação pessoal de aprender continuamente e compreender como as nossas ações afetam o nosso mundo); (ii) modelos mentais (generalizações ou mesmo imagens que influenciam a nossa forma de ver o mundo e de agir); (iii) construção de uma visão partilhada (aprendizagem em equipa para descobrir a missão de futuro para a organização assente em metas, valores e objetivos partilhados); (iv) aprendizagem em equipa (desenvolvimento da habilidade dos grupos para buscarem uma visão do quadro como um todo, para além das perspetivas individuais); e (v) pensamento sistémico (integra as restantes tecnologias de componentes fundindo-se num corpo coerente de teoria e prática de forma a estimular o compromisso a longo prazo) (pp.167.296).

#### **1 – Domínio pessoal**

As organizações só aprendem se houver um compromisso com a aprendizagem individual. A aprendizagem individual é contínua e está interligada com a proficiência ou habilidade de produzir melhores resultados pessoais. O domínio pessoal é um processo, onde as pessoas estão conscientes da sua ignorância, da sua incompetência e dos seus pontos frágeis. As pessoas com altos níveis de domínio pessoal tomam mais iniciativas, comprometem-se mais, possuem mais responsabilidade pelo trabalho e aprendem rapidamente. Pessoas maduras possuem autoconfiança, mantêm valores profundos, são abertas, comprometem-se com metas ambiciosas, exercitam o livre-arbítrio e procuram uma imagem precisa da realidade e desprezam as gratificações. No entanto, as organizações só aprendem se houver pessoas que pratiquem a aprendizagem a todos os níveis e onde se estimule o crescimento pessoal dos seus funcionários, por acreditarem que a realização pessoal dos seus funcionários fortalece a organização. Um relacionamento baseado num compromisso compartilhado em torno de ideias, problemas, valores, metas e processos de gestão refletem a unidade, a harmonia e a estabilidade (Senge, 2006).

Um hiato entre a visão e a realidade é uma tensão criativa, por se constituir como uma fonte de energia criativa que entra em ação no momento em que é preciso alinhar a visão com

a realidade atual através da mudança. O princípio da tensão criativa reconhece que o subconsciente funciona mais eficazmente quando se concentra nitidamente na nossa visão e na nossa realidade atual”, assim como as nossas verdadeiras aspirações e desejos mais profundos (Senge, 2006, p.193).

Ninguém pode ser forçado a desenvolver o seu domínio pessoal, por isso as organizações podem enfrentar dificuldades consideráveis se tentarem fazê-lo de forma agressiva. Assim, estão a impedir a verdadeira disseminação do compromisso com o domínio pessoal dos elementos de uma organização. Por outro lado, os líderes podem desenvolver um clima organizacional no qual exista a prática quotidiana dos princípios do domínio pessoal e, assim, reforçam a ideia que o crescimento pessoal é valorizado e proporcionarão um treino para o trabalho que os indivíduos realizam, criam um compromisso com a verdade e a honestidade (Senge, 2006).

## **2 – Modelos mentais**

Os modelos mentais de cada pessoa determinam a forma como cada um vê o mundo, mas também como age. Para tornar o trabalho mais coerente com a natureza humana, a “abertura” e o “mérito” dos líderes tornam-se fundamentais nos processos de decisão, dado que estes podem ser transformados se as pessoas conseguirem realçar e discutir, produtivamente, as suas diferentes formas de olhar o mundo. Todos os indivíduos possuem padrões subtis de raciocínio que determinam o seu comportamento, mas estes podem ser treinados, de forma adequada, para tornar mais conscientes os modelos mentais de cada um e os seus mecanismos de funcionamento (Senge, 2006).

Uma organização para trabalhar com modelos mentais tem que aprender novas habilidades, relacionadas com a implementação de inovações institucionais, que vão ajudar a colocar em prática essas aptidões. Neste processo de aprendizagem, em primeiro lugar devem ser compartilhados os modelos mentais dos responsáveis pelo processo de decisão. Depois devem desenvolver-se habilidades interpessoais de aprendizagem generativa e não adaptativa. Para além de saberem planear as ações futuras, os gerentes da empresa devem desenvolver habilidades de reflexão e indagação. Em todos os níveis da empresa deve desenvolver-se modelos mentais para o grupo de gerentes compartilharem uma gama de futuros alternativos, as mudanças serem mais perceptíveis e as respostas envolvidas nesse processo serem mais ágeis tendo em conta o ambiente e as circunstâncias. A meta não é o acordo ou a congruência, mas sim a coexistência simultânea de vários modelos mentais devidamente testados nas situações que aparecem e todos os intervenientes ajam com integridade (Senge, 2006).

A nossa habilidade de reflexão diz respeito à desaceleração dos nossos processos de pensamento, para permitir uma consciencialização da forma como criámos os nossos modelos mentais e a forma como eles influenciam a nossa ação. A habilidade de indagação diz respeito aos mecanismos através dos quais nos comportamos quando interagimos diretamente com os outros, especialmente quando se tratam de questões complexas e conflitantes. Os profissionais, como os professores, que refletem ao longo da vida praticam a reflexão durante a ação (Senge, 2006).

Saltos de abstração resultam quando se passa da observação inferida para a generalização sem testar os dados. Estes saltos impedem a aprendizagem, e o que era um pressuposto passa a ser uma realidade, mas que deve ser testada posteriormente. O equilíbrio entre indagação e argumentação consiste na articulação dos pontos de vista entre dois indivíduos para se descobrir o que é necessário ser feito para executar a tarefa, resolver o problema com êxito ou influenciar outras pessoas. É fundamental misturar a argumentação e a indagação para se promover uma aprendizagem cooperativa, caso contrário quando expomos o raciocínio subjacente à nossa posição estamos apenas a apresentar os dados que confirmam a nossa posição. Em contrapartida, quando os níveis de indagação e argumentação são altos os interlocutores estão abertos à confirmação dos dados que possuem ou à indagação de falhas nos seus pontos de vista. Segundo Senge (2006) é vital “identificar a desfasagem entre teorias esposadas (o que dizemos) a as “teorias-em-uso” (as teorias subjacentes às nossas ações) (p.229). Caso contrário, corremos o risco de acreditar que aprendemos algo pelo facto de começarmos a usar um discurso diferente e novos conceitos, mas o nosso comportamento manter-se-á inalterado (Senge, 2006).

### **3 – Construção de uma visão partilhada**

A visão partilhada são imagens que pertencem a pessoas que fazem parte de uma organização e que desenvolvem um senso de comunidade. Assim, as pessoas assumem o comprometimento mútuo de manter essa visão, resultante de um interesse partilhado, e sentem-se conectadas por uma inspiração comum a um determinado empreendimento (Senge, 2006).

Para uma organização que aprende, a visão partilhada reflete as visões individuais que se tornam generalizadas por todos os níveis da empresa e são uma concentração das energias de muitas pessoas que criam uma identidade comum entre seres totalmente diferentes. Normalmente, essas visões focalizam um objetivo externo à empresa e quando é alcançado adotam-se posturas defensivas que raramente estimulam a criatividade e o entusiasmo por criar algo de novo, contribuindo, assim, para enfraquecer a organização a longo prazo. Por outro

lado, a visão intrínseca e partilhada eleva as aspirações das pessoas, contribuindo para acelerar a aprendizagem organizacional, o estilo, o clima e o comprometimento com um ambiente de trabalho produtivo e harmonioso (Senge, 2006).

A visão partilhada vai transformar o relacionamento das pessoas e é necessário criar uma identidade comum que estimule a coragem e a ousadia para alcançar os objetivos definidos. Numa organização que aprende é forçoso existir um impulso em direção a uma meta abrangente e ambicionada na organização. A superioridade dessa meta vai estimular a experimentação e novas formas de pensar e agir, mas necessita de alguém que sirva de leme para manter o processo de aprendizagem em curso. Como as pessoas ficam mais propensas a expor as suas ideias, a desistir de posições arraigadas nas suas formas de atuação e a reconhecer que a aprendizagem conduz a dificuldades pessoais e organizacionais, torna-se crucial compreender que as mudanças em curso se podem tornar difíceis e até dolorosas. O foco a longo prazo dos gerentes das empresas vai determinar perspectivas e atuações nesse sentido, no entanto o pensamento estratégico é reativo e baseia-se no imediato (Senge, 2006).

As visões pessoais baseiam-se num conjunto de valores, preocupações e aspirações de um indivíduo que incluem dimensões mais amplas como, por exemplo, as relacionadas com as organizações. Essas visões só serão partilhadas se estimularem continuamente as pessoas a integrar e desenvolver as suas visões pessoais, a aceitação e o comprometimento. Enfim, deve ser criada uma sinergia de interesses e vontades, o compromisso com a verdade e gerar níveis de tensão criativa dentro de domínios aceitáveis para se poder experimentar a habilidade de criar o futuro sem infringir as liberdades individuais. Neste caso, cabe ao líder possuir o senso de visão e a capacidade de comunicá-la aos outros de forma que estes se sintam estimulados e encorajados para construírem visões partilhadas a partir de visões pessoais (Senge, 2006).

Quando uma visão é partilhada, cada elemento da organização representa a imagem do todo de um ponto de vista diferente e qualquer elemento compartilha a responsabilidade por esse todo e não apenas pela sua parte. Mas à medida que a visão partilhada se desenvolve a visão começa a ser interiorizada e vista por todos de forma idêntica. Para que este processo ocorra é necessário: (i) abandonar a noção tradicional que a visão é emanada do topo; (ii) redigir uma declaração de visão baseada nas visões pessoais dos indivíduos que integram todos os níveis da organização, para que as pessoas compreendam e desenvolvam um sentimento de propriedade em relação à visão; (iii) que a visão não pode ser encarada como a solução para um problema, mas um elemento central do dia-a-dia dos líderes; (iv) as visões dos líderes são, também, visões pessoais e não da organização, por isso estes necessitam do apoio dos outros elementos da empresa, e (v) compreender que o surgimento de visões verdadeiramente

partilhadas se trata de um processo demorado e difícil, especialmente para os líderes com personalidade forte e com ideias definidas sobre a necessidade da empresa (Senge, 2006, pp 240-245).

A grande maioria das pessoas aceita a visão das organizações contemporâneas, no entanto apenas a segue e fazem o que se espera delas. O número de pessoas que participam, efetivamente, no desenvolvimento da missão é muito pequeno e o número de pessoas comprometidas é muito menor. O comprometimento de uma pessoa confere energia, paixão, excitação para alcançar o que aparentemente é impossível. A participação e o comprometimento exigem liberdade de escolha, por parte das pessoas que trabalham na organização e não pode haver imposições. A visão, a missão, os valores essenciais e a forma como a empresa é gerida são fatores determinantes para a participação e comprometimento das pessoas (Senge, 2006).

As visões negativas são mais comuns que as positivas, especialmente nas organizações públicas. São visões limitativas, porque a energia é desviada para arredar algo que se tenta evitar a todo o custo, transmite a mensagem subtil de incapacidade e são de curto prazo (a organização mantém-se motivada enquanto a ameaça subsiste, mas a energia acaba quando esta deixa de existir). O medo está por trás das visões negativas e o poder funciona como uma forma impulsionadora de mudanças em curtos períodos de tempo (Senge, 2006).

A tensão criativa e a realidade tornam as pessoas e as organizações mais eficazes. As pessoas são capazes de manter a sua visão e ao mesmo tempo estarem comprometidas e perceberem a realidade. A disseminação de uma visão é um processo de reforço, de crescimento, de clareza, de entusiasmo, de comunicação e de comprometimento. No entanto, à medida que o entusiasmo vai crescendo, por a visão se ir tornando mais clara, um maior número de pessoas vão trocando opiniões sobre ela. Daí resulta uma grande diversidade de visões, o que pode dissipar o foco e gerar visões conflitantes, reduzindo a clareza das visões partilhadas e limitando o crescimento organizacional. A indagação sobre o futuro que se pretende criar possibilita o surgimento de bons argumentadores sobre outras visões abrindo a possibilidade de evolução da visão. Pelo contrário, à medida que a clareza em relação à natureza da visão aumenta, amplia a consciência da existência de um desequilíbrio entre a visão e a realidade atual, conduzindo a empresa ao seu encerramento. Um fator limitante para o sucesso de uma organização está associado à busca de alternativas para reduzir o tempo e o esforço empregue para combater as crises e gerir a realidade atual. Uma organização, também, pode morrer se as pessoas se esquecerem das suas conexões com as outras, devido à falta de habilidade ou desgaste nas conversas e nos relacionamentos (Senge, 2006).

A visão transforma-se numa força ativa quando as pessoas acreditam que podem influenciar o seu futuro, o pensamento organizacional é sistémico e os funcionários aprendem com as políticas e as ações que criam uma realidade assente em pontos de alavancagem que dominam as forças que sustentam o desenvolvimento da visão organizacional (Senge, 2006).

#### **4– Aprendizagem em equipa**

Quando se verifica um alinhamento de toda a equipa todos os seus membros funcionam como um todo. A energia despendida pelas pessoas é que as pode diferenciar. Por exemplo, se as energias forem cruzadas, as pessoas têm diferentes graus de poder pessoal e a organização funciona completamente desalinhada, haverá um desperdício enorme de energia e o trabalho dos indivíduos não se torna eficaz. Por outro lado, se a equipa funcionar de forma alinhada com uma unicidade de direção, onde as energias dos indivíduos são utilizadas de forma harmoniosa e sem desperdícios, desenvolve-se um propósito comum, uma visão partilhada como uma extensão das diversas visões pessoais e uma complementaridade de esforços despendidos pelos elementos da equipa (Senge, 2006).

No fundo, a aprendizagem organizacional em equipa é uma disciplina coletiva por ser o alinhamento e desenvolvimento de uma visão partilhada de pessoas talentosas, cujas habilidades se propagam para outros indivíduos e equipas com o propósito de estabelecer um padrão de aprendizagem conjunta. A aprendizagem em equipa tem três dimensões: (i) a necessidade de pensar reflexivamente sobre problemas complexos; (ii) a necessidade de ação inovadora e coordenada de forma a complementar as ações dos membros da equipa; e (iii) a disseminação mais ampla das práticas e habilidades da equipa por outras equipas (Senge, 2006, p.264).

A aprendizagem em equipa envolve o domínio das práticas de diálogo (exploração livre e criativa daquilo que as outras pessoas dizem sobre assuntos complexos e subtis), de discussão (busca da melhor visão que sustente as decisões que estão a ser tomadas), de lidar com as forças de oposição de forma criativa, a utilização do pensamento sistémico e o movimento contínuo entre a prática e o desempenho (Senge, 2006).

No diálogo, os indivíduos têm acesso a um conjunto de significados comuns. Quer isto dizer que os indivíduos ganham novas perspetivas que não poderiam ser obtidas individualmente e que participam de um conjunto de significados comuns que produzem desenvolvimento e mudanças constantes. Os indivíduos, no diálogo, sustentam os seus pressupostos, embora comuniquem livremente, de forma a trazer para a superfície a profundidade das experiências e do pensamento das pessoas, detetando incoerências na reflexão

individual e coletiva. Quando se pensa em diálogo verifica-se que não se pode encaixar as partes no todo, mas sim o todo nas partes. Em suma, no diálogo são apresentadas diferentes visões para uma compreensão mais rica de assuntos complexos, para o surgimento de novas ações num ambiente seguro, para o desenvolvimento dessas habilidades e para a descoberta da profunda aprendizagem em grupo (Senge, 2006).

Numa discussão produtiva apresentam-se e defendem-se visões diferentes que são úteis para um acordo ou para uma tomada de decisão. As ações são o foco da discussão. Assim, os gestores só podem ter dois tipos de consenso: fechar o foco (busca de um denominador comum em diversos pontos de vista individuais) ou ampliar o foco (busca de um quadro maior porque a visão de cada pessoa é uma perspectiva única de uma realidade mais ampla) (Senge, 2006).

Nas grandes equipas é fácil surgir o conflito em torno da visão ou da forma como concretizá-la, mas este deve tornar-se produtivo. É normal criarem-se raciocínios ou rotinas defensivas nas equipas para defender os indivíduos dos constrangimentos e ameaças que decorrem da exposição dos seus pensamentos. Os gerentes das organizações, por vezes, fecham-se às visões alternativas, não são influenciáveis, operam com confiança e simplesmente acreditam que sabem a resposta para os problemas mais importantes. Outros acreditam que sabem o que se espera deles e qual é a causa dos problemas. No fundo estão a manter a fachada de confiança e a camuflar a sua ignorância para aparentar eficácia (Senge, 2006).

As rotinas defensivas bloqueiam o fluxo de energia da equipa que coopera em prol de uma visão comum, ocultam os problemas difíceis ou importantes, impedem o sofrimento imediato e dificulta a aprendizagem organizacional. No entanto, se houver um comprometimento verdadeiro com a aprendizagem quando esta é acompanhada de uma dose de autorrevelação, equilíbrio, indagação e argumentação, os membros da equipa começam a ver o pensamento uns dos outros de uma forma mais clara e resulta, assim, uma visão da empresa apoiada nos resultados e no trabalho conjunto dos elementos da equipa, que transformam o conflito em aprendizagem (Senge, 2006).

As decisões específicas, discutidas e decididas em momentos de grande pressão são o principal produto do trabalho da equipa. Como não existe experimentação, as decisões tomadas tornam-se definitivas e como são poucas as oportunidades de avaliação vai dificultar a reflexão sobre o que já foi realizado e o que seria possível fazer melhor (Senge, 2006)

## **5– O pensamento sistémico**

As aprendizagens são intrinsecamente sistémicas, exigem que se enfrente uma enorme complexidade e cada situação está associada a um estado de constante fluxo. Os problemas das



empresas contemporâneas são, normalmente, complexos o que exige uma equipa multifuncional para os resolver. Cada elemento da equipa tem os seus próprios modelos mentais (normalmente lineares), mas cada um está concentrado numa parte diferente do sistema. Assim, não existe uma imagem compartilhada do sistema como um todo, as estratégias adotadas emergem de compromissos enfraquecidos e estão repletas de contradições internas, nenhuma das ferramentas usadas trata da complexidade dinâmica de forma eficaz. É necessário o uso de uma linguagem compartilhada para a aprendizagem em equipa seja significativa e coletiva para se saber lidar com a complexidade e com o pensamento sistémico (Senge, 2006).

Os sistemas humanos são infinitamente complexos, por isso são as ferramentas do pensamento sistémico que se destinam à compreensão da complexidade dinâmica que ajudam a identificar as estruturas, os padrões de comportamento, a razão pela qual as soluções convencionais dos gerentes estão a falhar e contribuem, também, para a descoberta de ações com maior alavancagem (Senge, 2006).

O ser humano só pode lidar simultaneamente com um número limitado de variáveis da complexidade dos sistemas. Assim, fica forçado a recorrer a uma heurística simplificada para compreender as coisas e as explicações que encontra para a complexidade dos detalhes é manifestamente insuficiente. Como o subconsciente pode ser treinado através das culturas, das crenças e da linguagem sistémica, este passa a ter a capacidade de lidar com uma complexidade dinâmica e intrincada de detalhes. Nessa altura, a realidade e a forma de pensar passa a ser vista de forma sistémica e linear. Não se dispensa, no entanto, a prática para estabelecer a interação significativa entre o consciente e o subconsciente (Senge, 2006).

Se dominamos a linguagem linear, pensamos de forma linear e compreendemos o mundo linearmente, mas se dominamos a linguagem sistémica estruturamos os dados de forma circular, obtemos *feedback* das nossas ações e vemos arquétipos de sistemas em toda a parte. O progresso das organizações que aprendem envolve, também, o desenvolvimento das pessoas no domínio pessoal, a reestruturação dos modelos mentais de forma colaborativa e aprender a ver de forma sistémica (Senge, 2006).

Senge (2006) esclarece a sua conceção de organização aprendente quando refere que:

É vital que as cinco disciplinas se desenvolvam como um conjunto. E isto representa um desafio porque é muito mais difícil integrar ferramentas novas que aplicá-las em separado. Por isso, o pensamento sistémico é a quinta disciplina. E a que integra as outras disciplinas. Fazendo que elas funcionem como um corpo coerente de teoria e prática. Sem uma orientação sistémica não há motivação para examinar como se inter-relacionam as disciplinas (p.21).

Por conseguinte, uma organização escolar pode desenvolver vários tipos de inteligência que Guerra (2006), citando Mac-Gilchrist *et al.* (1997), enuncia os seguintes:

1. Inteligência contextual – consiste na capacidade da escola de se ver a si própria em relação com a comunidade e com o mundo. Este tipo de inteligência emerge da sensibilidade para conhecer a realidade e da descoberta das necessidades e exigências desse contexto;
2. Inteligência estratégica – é a capacidade de planificar a ação adaptada aos objetivos da organização. Trata-se de uma habilidade de estabelecer, desenvolver e avaliar os planos estratégicos partilhados que respondem às necessidades da escola;
3. Inteligência académica – diz respeito à capacidade para promover uma elevada qualidade dos programas. Vai gerar elevadas expectativas nos alunos, implica-os no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo a sua capacidade para questionarem os problemas de fundo e da busca de respostas;
4. Inteligência reflexiva – é caracterizada pelas habilidades utilizadas no controlo, reflexão e avaliação da atividade organizacional, assim como o nível de sucesso dos discentes. Através da prática e de evidências a escola tem possibilidade de aprender;
5. Inteligência pedagógica – é a capacidade da escola se ver como instituição pedagógica. Aprende quando analisa o processo de aprendizagem, revela interesse e centra-se nesse propósito e naquilo é específico. Na escola que aprende a metacognição revela-se um processo fundamental;
6. Inteligência colegial – capacidade dos docentes trabalharem conjuntamente com o propósito de desenvolverem atividades de forma colaborativa. Na escola o trabalho conjunto dos professores é mais do que a soma das partes e a melhoria está relacionada com a aprendizagem que o conjunto dos professores realiza;
7. Inteligência emocional – trata-se da capacidade da escola para se concentrar na esfera dos sentimentos. O seu interesse centra-se naquilo que os alunos e os professores sentem, na forma como se expressam, que sejam eles próprios e respeitem os outros. Esta capacidade possibilita a compreensão que cada um é único, tem as suas motivações e expectativas, diferentes das de qualquer outro membro da comunidade escolar. A inteligência emocional é necessária para a aprendizagem, uma vez que sustenta o pacto estabelecido entre os membros da comunidade escolar;
8. Inteligência espiritual – consiste na capacidade de atribuir valor à vida pessoal de cada indivíduo e do conjunto dos membros da comunidade de interesses;
9. Inteligência ética – Capacidade da escola para reconhecer a importância da dimensão moral. A escola tem em consideração uma realidade complexa que tem uma dimensão técnica e outra mais importante que é de natureza ética. A escola preocupa-se com os

critérios de justiça e de equidade e não apenas com os resultados académicos dos discentes (pp.46-47).

As organizações abertas estão desenhadas para o estabelecimento de inter-relações constantes e intensas com os seus ambientes externos de forma a responderem rapidamente e de forma flexível à nova informação. Nestas organizações, as pessoas compartilham um conjunto de normas, valores e prioridades. Assim, fica mais facilitada a aprendizagem, a mudança, a averiguação de novos desafios e escolhas, assim como a inovação e a deteção dos riscos. Como são organizações orientadas para o futuro, o seu comportamento é regido pelas previsões de ameaças e oportunidades futuras, tendo sempre presente a preocupação com as consequências futuras da estratégia atual. É dada muita atenção aos sistemas de informação e comunicação, por serem os canais mediante os quais é partilhada a aprendizagem entre todas as partes e a organização. É possível criarem-se unidades de tamanho menor para que os funcionários se sintam os verdadeiros responsáveis pelo seu funcionamento e, por outro lado, facilita a medição do seu progresso (Bennis & Nanus, 1985).

Normalmente, estas organizações, possuem estruturas e projetos que podem ser facilmente reajustáveis, existe considerável mobilidade de funcionários entre as diferentes unidades para a aprendizagem ser mais facilmente difundida, existe uma relação próxima com os clientes para serem detetadas novas necessidades, envolvem-se os fornecedores na fase inicial da conceção de novos produtos, realizam-se frequentemente conferências para partilhar os últimos desenvolvimentos, os gerentes dessas unidades são escolhidos por serem capazes de absorver toda a informação e por serem rápidos a formular novos programas, projetos e equipas para responder a novas situações (Bennis & Nanus, 1985).

A participação é importante para a aprendizagem organizacional inovadora, dado que permite a união dos membros da organização, que participaram em reuniões criativas para melhorar o desempenho ou a qualidade do produto, numa comunidade responsável pelo êxito da organização e a sua sobrevivência a longo prazo. Estas pessoas trabalharão com mais afinco, com mais dedicação para fazer a organização triunfar. Aos líderes cabe a tarefa de melhorar a eficiência das pessoas e dos grupos para gerir a complexidade do meio (Bennis & Nanus, 1985).

Numa organização que aprende, a previsão é muito importante. O planeamento é um modo pelo qual um organismo social complexo pode aprender a ser o que pretende, perceber como pode tentar implementá-lo, colocar-se à prova para ver se conseguiu o progresso desejado e reavaliar ao longo do processo se a meta inicial ainda é ambicionada. O planeamento é um processo de enunciação de decisões baseadas numa boa informação sobre o futuro e sobre a

própria organização. No fundo, trata-se de um mecanismo formal de planificação mediante o qual a organização identifica e avalia novas questões, desenha e considera políticas alternativas, constrói um consenso sobre as ações apropriadas e justifica mudanças importantes na direção (Bennis & Nanus, 1985).

Assim, os líderes podem produzir o ambiente certo para a aprendizagem inovadora, desenhando organizações abertas nas quais a participação e a previsão operam conjuntamente para ampliar os horizontes temporais nos decisores, ampliar as suas perspectivas, tendo em conta a participação de pressupostos e valores, facilitar o desenvolvimento e utilização de novas abordagens. É uma forma de aprender o máximo possível sobre o meio ambiente em mudança e para onde este parece dirigir-se, a organização pode desenvolver o seu sentido de propósito, a sua direção e o estado futuro que deseja. Na organização, quando este sentimento é amplamente compartilhado, a energia de todos os seus membros se direciona para o mesmo fim e cada indivíduo sabe de que forma pode contribuir (Bennis & Nanus, 1985).

O trabalho real da organização é realizado pelos seus membros, mas o papel do líder é crucial por ser ele quem destina o serviço apropriado e o momento oportuno para a sua realização, de forma a fluir harmoniosamente e que seja desenvolvido no tempo devido, coordena e exerce o impacto desejado no ambiente externo (Bennis & Nanus, 1985).

As capacidades de gestão, ao longo do tempo, vão sendo alteradas nomeadamente as racionais (refere-se a competências de diagnóstico, de acompanhamento e avaliação do desempenho, de definição e de comunicação de objetivos educacionais, assim como de conceção de planos de ação), as sociais e colegiais (competências de mobilização, organização, formação, apoio, orientação e criação de um clima de compreensão e confiança), a perceção política (uso de pressão e incentivos, obtenção de apoios, resolução de conflitos e negociação de compromissos) e as culturais (competências de reconhecimento de valores, de convicções e de tolerância face à ambiguidade e desordem) (Glatter, 1990, p.151). No entanto, é importante salientar que a cultura de escola pode frustrar a mudança, na medida em que existe uma aceitação aparente das decisões, mas a prática permanece igual.

Conceber a escola como tarefa coletiva de melhorar a educação é:

Transformá-la num lugar onde se analisa, discute e reflete, em conjunto, sobre o que está a acontecer e sobre o que se pretende alcançar. É partilhada a convicção de que se as pessoas trabalharem em conjunto, todos podem aprender uns com os outros, podem partilhar as realizações profissionais e pessoais, e também as dificuldades e problemas existentes no ensino (Bolívar, 2012, p.128).

Às organizações tradicionais são colocados alguns desafios, nomeadamente, a construção da própria mudança e a valorização da inovação como um processo de desenvolvimento

organizacional e de aprendizagem permanente. Nas organizações escolares, a formação de professores tem que ser orientada para a mudança de comportamentos e das práticas. Isto requer um trabalho sobre o seu universo simbólico e as suas representações, assim como no contexto de trabalho (reflexivo e crítico). Para que a inovação e o desenvolvimento organizacional da escola ocorra, é crucial que estas disponham de espaços significativos de autonomia e que a sua gestão seja assegurada de modo participativo, através das lideranças individuais e coletivas (Barroso, 2005).

Nas comunidades críticas de aprendizagem um conjunto de pessoas têm uma preocupação que é comum, dispõem de um espaço partilhado e existe uma organização interna no grupo. Nas comunidades críticas de aprendizagem recorre-se ao conhecimento, à sua análise de forma rigorosa e colocam-no ao serviço dos genuínos valores da sociedade. Possuem autonomia para planificar e colocar em prática o seu projeto. Cada comunidade de aprendizagem tem a sua natureza, estrutura e funcionamento próprio (Guerra, 2000). Estas comunidades de aprendizagem contribuem para potenciar o desenvolvimento e transformação de uma organização, por se tratar de um projeto de ação conjunta e onde a liderança é distribuída. Todos os membros da comunidade de aprendizagem crescem profissionalmente (por realizarem processos de investigação e ação, no local de trabalho, para melhorarem os resultados escolares) e aprendem a ver-se a si próprios como “aprendizes” de líderes (Bolívar, 2012). A finalidade da autonomia que possuem é a melhoria e eficácia da educação, guiada por princípios democráticos e de participação colegial da comunidade. A transformação das organizações escolares em comunidades críticas de aprendizagem tem como objetivos “procurar o conhecimento, analisar criticamente, resolver problemas, descobrir competências e destrezas para a compreensão do mundo e da sua melhoria” (Almeida, 2009, p.69).

Bolívar (2012) defende que:

grupos de escolas que trabalham juntas permitem difundir o conhecimento educativo e as boas práticas, são um meio de promover a aprendizagem profissional e para incrementar o capital social, intelectual e organizacional; ao mesmo tempo que são uma estrutura de apoio à inovação, rompendo com o tradicional isolamento das escolas (p.38).

As redes de escolas favorecem “a disseminação das boas práticas, fomentam o desenvolvimento profissional dos professores, apoiam a formação de competências da escola, fazem a ligação entre estruturas centralizadas e descentralizadas, e acompanham o processo de reestruturação e reculturação das organizações e sistemas educativos” (Hopkins, 2007, citado em Bolívar, 2012, p.39). A boa escola é aquela que promove iniciativas individuais e se

compromete com a mudança da educação global de modo a assegurar a sua sustentabilidade, a inovação sistémica e a igualdade do sistema (Bolívar, 2012).

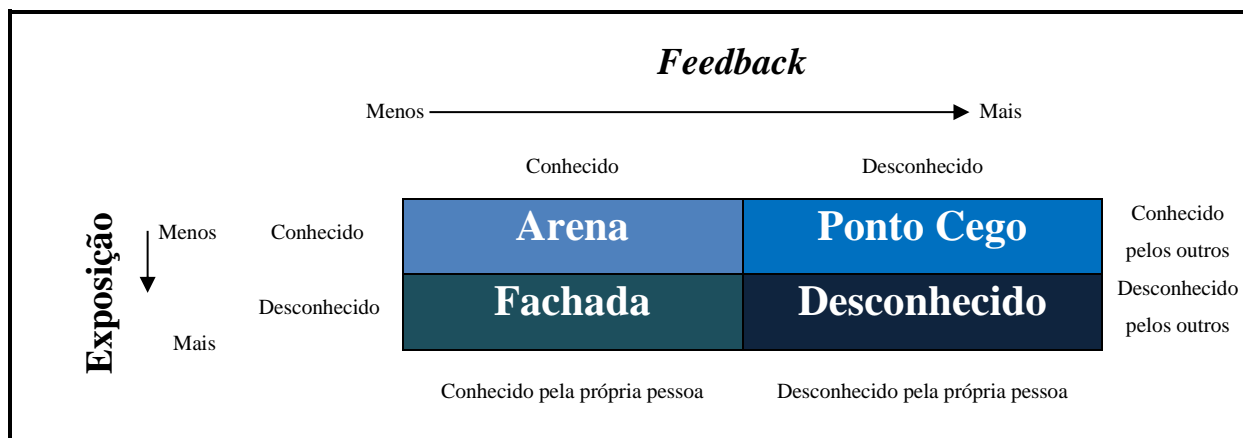
Na visão de Cabral (1999), a mudança de cultura escolar, das ideias partilhadas pelos profissionais e a modificação de visões individuais, deve resultar num Projeto Educativo de Escola que espelhe aquilo em que a organização se quer transformar. Este não pode ser encarado como um conjunto de planos daquilo que se pretende fazer, mas sim ser um agrupamento de projetos que transforme a escola numa organização aprendente, onde a educação prepare os alunos para o trabalho que ainda não existe e cuja natureza não pode ser imaginada nesse momento. Isto porque o conhecimento humano é integrado, como um todo, na realidade desconhecida, assim como uma tentativa de rebater as supostas certezas através do processo científico. O indivíduo terá de assumir uma postura de humildade intelectual para conseguir perceber a realidade como algo em constante mudança (esta é descontínua, caótica e complexa). A educação formal deve ser assumida por uma perspetiva muito diferente da escolaridade tradicional, portanto deve ser reinventada e focada na sabedoria, por proporcionar a compreensão dos todos integrados. A reinvenção da escola só é possível se o Projeto Educativo for de transformação de todos os seus intervenientes, que antecipe os conteúdos importantes, os processos de aprendizagem e os horizontes de desenvolvimento. Os professores devem abdicar da condição de detentores de conhecimentos e assumirem que são seres aprendentes, quando deixarem de ser técnicos educacionais e passarem a ser cientistas, quando deixarem de ver o mundo como fragmentos desconexos, mas sim como um todo integrado vivo e dinâmico (Cabral, 1999).

## **2.7. Melhoria da comunicação organizacional na escola**

Segundo Gibson, Ivancevich, Donnelly e Konopaske (2006), cada indivíduo tem um modo próprio de se relacionar com os outros – estilo interpessoal. A informação é mantida pela própria pessoa e pelos outros, mas ninguém a possui ou conhece plenamente. Luft e Ingham (1984, citados em Galpin, 2000) desenvolveram um modelo de comunicação interpessoal, que permite aos indivíduos determinarem a forma como apresentam e absorvem a informação necessária para criarem relações interpessoais eficazes. O princípio inerente ao modelo permite compreender que a criação de uma comunicação organizacional eficaz só é possível se houver uma melhoria da comunicação interpessoal.

De acordo com Galpin (2000) e Gibson *et al.* (2006), a “arena” é a área que diz respeito à compreensão mútua e à informação partilhada. Neste ambiente existe um conhecimento mútuo da informação, o que permite manter uma comunicação efetiva entre as partes

envolvidas, porque partilham sentimentos, dados, premissas e habilidades. Quanto maior for este entendimento comum, mais eficaz será a comunicação, facto que contribui para o aumento da produtividade e da eficácia das relações pessoais.



Fonte: Adaptado de Gibson *et al.*, 2006, p.440.

Figura 10 – A janela de Johari: Estilos interpessoais de comunicação

A região correspondente ao quadrante “ponto cego” representa a informação conhecida pelos outros e não pelo próprio. O “ponto cego” constitui uma deficiência para a própria pessoa, uma vez que não é capaz de entender o comportamento, as decisões e o potencial dos outros enquanto desconhecemos a informação sobre a qual elas se baseiam. Assim, os outros ficam com a vantagem de conhecer as suas próprias reações, sentimentos e perceções, enquanto a pessoa tem a desvantagem de ignorar as respetivas causas. Previsivelmente, as relações e as comunicações interpessoais ficam prejudicadas.

A região designada de “fachada” corresponde à área em que a pessoa conhece a informação, mas os outros não. Assim, a troca de informação autofavorece a pessoa que é detentora da informação, pois esta poderá ocultá-la por receio desta ser usada contra ela, ou pelo desejo de a vir a utilizar no futuro. Esta situação é especialmente perigosa quando um subordinado é detentor da informação e o seu superior não.

O “desconhecido” é uma região da grelha onde se situa a informação que é desconhecida de todos. Neste caso, a comunicação fica muito prejudicada aquando da coordenação das atividades. Apesar disso, “esta é a área onde potencialmente poderá ser gerada maior criatividade, desde que as partes implicadas estejam dispostas a uma exploração conjunta, em busca de nova informação” (Galpin, 2000, p.63).

Segundo Galpin (2000) e Gibson *et al.* (2006), a exposição e o *feedback* são duas estratégias que podem ser usadas para melhorar as interações interpessoais e comunicações

organizacionais mais eficazes. Ao aumentar a exposição, pressupõe o fornecimento de mais informação aos outros e, deste modo, aumentar a área referente à arena pela redução da área de fachada. Isto requer do indivíduo uma partilha, aberta e honesta, de informação com os outros. O processo que a pessoa usa para aumentar a informação conhecida pelos outros é denominado de exposição, pois às vezes ela deixa a pessoa vulnerável. O *feedback* devolve à pessoa a informação que esta não conhece ou não entende, permitindo que a eficácia da comunicação possa ocorrer. Assim, o ponto cego pode ser reduzido, acompanhado de um aumento correspondente na arena. A obtenção de *feedback* depende da cooperação ativa dos outros e da disposição da pessoa de ouvi-lo. “A exposição requer o comportamento ativo do comunicador e o ato passivo de ouvir por parte dos outros” (Gibson *et al.*, 2006, p.441).

Para Gibson *et al.* (2006), a forma como os gestores comunicam (como emissores e como recetores) é crucial para a eficácia do seu desempenho, tanto mais que são eles que fornecem informações que devem ser compreendidas, dão ordens e instruções que devem ser obedecidas e apreendidas, e que se esforçam por influenciar e persuadir para a aceitação e a ação. Por conseguinte, os autores identificam quatro tipos de gestores diferentes:

- Os gestores que não adotam a exposição nem o *feedback* – A região do desconhecido predomina neste tipo de gestão, porque os gestores não estão dispostos a aumentar a área do seu próprio conhecimento, nem o conhecimento dos outros. Demonstrem características de líderes autocráticos, são ansiosos e hostis, aparentam distância e frieza em relação aos outros e, neste caso, a comunicação interpessoal é fraca, ineficaz e existe perda de criatividade individual.
- Os gestores que não conseguem usar a exposição mas contam com o *feedback* – Em virtude da sua personalidade e atitudes, são gestores que são incapazes de expressar os seus próprios sentimentos. Neste caso, a fachada é a característica predominante das relações interpessoais e devido ao seu comportamento é observado como um líder que pratica uma liderança permissiva.
- Os gestores que usam a exposição em detrimento do *feedback* – São gestores que valorizam as suas próprias ideias e opiniões, não estão dispostos em comunicar, mas apenas informar, e estão mais interessados em manter o seu próprio sentido de importância e prestígio. A consequência deste estilo de gestão é a perpetuação e o aumento do ponto cego. Como consequência, têm, em geral, subordinados hostis, inseguros e ressentidos.



- Os gestores que equilibram a exposição e o *feedback* – Os gestores sentem-se livres para expressar os seus sentimentos e acolher o *feedback* dos outros. Neste caso a região da arena aumenta e a comunicação interpessoal é mais eficaz (pp. 441-442).

Qualquer trabalho de equipa exige imensa comunicação. A estrutura de comunicação utilizada influencia o desempenho da equipa e a satisfação das pessoas envolvidas. Quando a rede de comunicação está centralizada na pessoa do líder, a comunicação entre os membros da equipa faz-se por meio dele com o intuito de se resolverem os problemas ou de se tomarem decisões. Por outro lado, numa rede descentralizada os membros da equipa comunicam livremente entre si, processam a informação até chegarem a um consenso sobre a decisão (Chiavenato, 2004).

O processo de comunicação, de acordo com Chiavenato (2004), pode ser dificultado ou prejudicado por barreiras organizacionais, interpessoais e individuais, nomeadamente: (i) a filtragem (refere-se à manipulação da informação pelo emissor para que esta seja vista de maneira mais favorável pelo recetor); (ii) perceção seletiva (o emissor e o recetor, no processo de comunicação, veem e escutam seletivamente, tendo em conta as suas próprias necessidades, motivações, experiências e características pessoais); (iii) sobrecarga de informação (ocorre quando o volume e quantidade de informação é muito grande e ultrapassa a capacidade pessoal do destinatário de a processar, contribuindo para a perda de parte dela ou a distorção do seu conteúdo) (iv) distorção (a mensagem sofre alteração, deturpação, modificação, afetando e mudando o seu conteúdo e significado original); e (v) omissão (certas aspetos ou partes importantes da mensagem são omitidos, cancelados ou cortados na fonte ou no destinatário, dificultando a comunicação ou o seu significado perca alguma substância) (p.317).

Gibson *et al.* (2006), também, enumera um conjunto de barreiras, umas criadas pelo emissor, pelo recetor e outras por ambos. As barreiras identificadas como barreiras pelo emissor são as seguintes:

- Problemas semânticos (as palavras podem assumir diferentes significados para diferentes pessoas);
- Filtragem (refere-se à manipulação das informações para que o recetor as perceba como positivas);
- Linguagem intergrupar (uso de linguagem técnica que descrevem procedimentos ou objetivos comuns);

- Diferenças de *status* (estas diferenças podem ser percebidas como ameaças pelas pessoas de nível hierárquico inferior e, assim, impedir ou distorcer a comunicação);
- A pressão do tempo (os gestores, normalmente, não têm tempo para comunicar com cada subordinado e o que dificulta a transmissão da informação) (pp.442-443).

A audição seletiva (a pessoa tende a bloquear novas informações, principalmente se elas forem conflitantes com as crenças que possui), o juízo de valor (o recetor atribui um valor geral a uma mensagem, antes de receber toda a comunicação) e a credibilidade da fonte (a avaliação do subordinado a respeito do seu gestor influencia a interpretação da comunicação recebida) (p. 444) são as barreiras criadas pelo recetor, enumeradas por Gibson *et al.* (2006).

As barreiras criadas pelo emissor e/ou recetor identificadas por Gibson *et al.* (2006) são: (i) quadro de referência (diferentes indivíduos interpretam a mesma comunicação de formas diferentes, o que resulta em variações nos processos de codificação ou decodificação); (ii) comportamento proxémico (a forma como é usado o espaço individual na comunicação interpessoal não-verbal pode criar uma barreira de comunicação significativa quando os comportamentos proxémicos do emissor e do recetor diferem); e (iii) sobrecarga de comunicação (muitas vezes os gestores veem-se sobrecarregados por uma grande quantidade de informações e dados, o que dificulta a decodificação das comunicações) (pp.445-446).

Galpin (2000) não identifica barreiras para a comunicação, mas especifica algumas armadilhas comunicacionais que podem surgir durante um processo de mudança. A primeira refere-se ao facto de manter a informação pertinente junto de um núcleo restrito de pessoas próximas do topo. Neste caso a comunicação fez-se, normalmente, pelas vias de comunicação oficiais e os rumores estão sempre ativos e propagam-se de forma muito rápida.

Gibson *et al.* (2006) e Chiavenato (2004) defendem que os gestores devem melhorar as suas práticas de codificação e decodificação das mensagens. Quer isto dizer que devem melhorar a qualidade das suas mensagens, ou seja as informações que desejam transmitir, e a sua própria compreensão daquilo que outra pessoa está a tentar comunicar.

Conjugando as opiniões destes autores, podemos enumerar um conjunto de técnicas que os gestores poderão recorrer para cumprir e para melhorar a eficácia da comunicação numa organização:

- Acompanhamento – os gestores devem tentar verificar se a mensagem foi realmente captada ou totalmente recebida pelo destinatário. O significado está na mente do destinatário, por isso o emissor deve procurar saber se é o que realmente tentou transmitir.

- Feedback ou retroação – os gestores devem criar um canal para a resposta do destinatário, permitindo, desta forma, ao emissor determinar se a mensagem foi recebida e se produziu a resposta desejada. Para que a comunicação descendente seja eficaz, numa organização saudável, é necessária uma boa comunicação ascendente.
- Controlo do fluxo de informação – a comunicação dirigida ao gestor deve ter um fluxo ideal para não se tornar uma barreira de sobrecarga de informação. Este controlo deve ser tanto da qualidade como da quantidade de comunicação. Os gestores não devem receber informações supérfluas, mas sim diagnósticas.
- Empatia – é a capacidade que um indivíduo tem de se colocar no lugar de outra pessoa e de assumir os seus pontos de vista e emoções. Este processo requer que o emissor conheça o recetor e se coloque no seu lugar para poder antecipar como a mensagem será, possivelmente, decodificada.
- Repetição – a redundância ou repetição assegura que a mensagem seja compreendida, uma vez que haverá vários emissores a transmitirem a mesma informação.
- Estímulo à confiança mútua – um clima de confiança e crença mútua entre gestores e os seus subordinados pode facilitar o acompanhamento, por parte deste, da comunicação ascendente, sempre que ele comunica com os empregados.
- Senso de oportunidade – a eficácia da comunicação é melhorada se a divulgação da informação for realizada em momentos oportunos, procurando evitar as distorções e o juízo de valores.
- Simplificação da linguagem – a comunicação eficaz exige a transmissão de entendimento e de informação. Os gestores devem codificar as suas mensagens em palavras, apelos e símbolos que tenham significado e façam sentido para o recetor.
- Atitude de ouvir com eficácia (boa escuta) – o gestor deve ouvir as pessoas para poder melhorar a comunicação. Deve procurar ser bem entendido e compreender bem. Ouvir o que as pessoas têm a dizer é um método que as incentiva a expressar os seus verdadeiros sentimentos, desejos e emoções.
- Encorajamento da confiança mútua – quando existe entre gestores e subordinados uma confiança mútua, a comunicação funciona melhor. A criação de uma atmosfera amigável e clima de confiança recíproca permitem um melhor acompanhamento, por parte dos gestores, e maior compreensão entre os subordinados.
- Criação de oportunidades – cada organização deve criar oportunidades para a troca de ideias a respeito de determinadas mudanças, pois assim todos estarão disponíveis para

ouvir e dar o seu contributo. Caso contrário, muitas das mensagens recebidas não serão lidas ou decodificadas pelo recetor (Gibson *et al.*, 2006, pp.447- 449 e Chiavenato, 2004, pp.320-321).

Tudo seria mais fácil se todos os membros da organização tivessem pontos de vista comuns. Mas essa não é a realidade, pois cada membro dessa organização possui a sua própria personalidade, histórico, experiência e um quadro de referência distinto. A estrutura da organização também influencia a capacidade de comunicação, por existir uma distância entre os funcionários, determinada pelas relações de *status*.

### **CAPÍTULO 3 – LIDERANÇA EDUCATIVA**

A liderança, para Silva (2010), é “a arte de condução de seres humanos” (p. 53) na direção prevista. Normalmente, quando falamos de liderança centra-se a nossa atenção na figura do ator principal, mas na tomada de decisão são envolvidas diversas pessoas unidas numa ação coletiva para assegurar a consecução dos objetivos partilhados pelo grupo. O líder é o ator que materializa a liderança apontando o caminho a ser seguido pelo grupo, motivando e mantendo a unidade de todos os seus elementos na construção do futuro desejável para essa comunidade. Futuro este que “é uma construção do presente...bem ancorada no passado” (Silva, 2010, p.54), onde o líder assume o papel de condutor dos seus seguidores, com vista a promover a eficácia de uma ação coletiva.

O diretor deve ser o representante da comunidade, o coordenador das atividades, o gerador de um clima e relações positivas na organização, o inspetor de projetos e o alimentador de iniciativas. Assim, faz crescer os outros e a sua equipa apaixona-se pela verdadeira formação e não pela simples aprendizagem intelectual. A aprendizagem, segundo o autor, resulta não só da experiência, mas também do facto de querer aprender, saber observar, saber escutar, fazer perguntas, reconhecer os erros, fazer autocrítica, abrir-se às críticas, ler muito, bem como partilhar experiências de forma falada e escrita. Enfatiza a ideia que todos os docentes devem querer aprender, mas os diretores devem ser “aprendizes crónicos”. Para qualquer diretor que queira imprimir um sentido pedagógico à liderança deve ter em consideração as estratégias utilizadas (indagação, aperfeiçoamento e inovação), aos conteúdos (atitudes, concepções e práticas) e aos âmbitos (sociedade, escola e família) (Guerra, 2013)

As chefias intermédias não necessitam saber tudo, mas precisam saber trabalhar e coordenar os outros membros do grupo, da escola ou fora dela, quer sejam professores ou ter outro perfil profissional qualquer. A coesão do grupo é determinada pela sua forma de atuação, o empenho e a qualidade profissional e, também, a aprendizagem organizacional (Clímaco, 2005).

De acordo com Bolívar (2012), a investigação demonstrou que quando na educação a liderança é amplamente distribuída existe uma correlação direta com a melhoria do ensino, com o incremento da eficácia das escolas e com facilidade com que a mudança organizacional acontece. Enfim, existem efeitos diretos entre este tipo de liderança na “mudança da capacidade académica das escolas, e efeitos indiretos significativos sobre o aumento da aprendizagem dos alunos em determinadas matérias” (p.121). Este tipo de liderança é mais exigente para os líderes formais, por ser necessário coordenar e supervisionar a liderança mais dispersa, fortalecer as

capacidades dos líderes intermédios e proporcionar o *feedback* adequado dos esforços por estes despendidos. Segundo o autor, os professores, as famílias e os alunos devem exercer, à sua maneira e no contexto em que a sua ação se desenvolve, a liderança de uma forma distribuída. Assim, o foco deste tipo de liderança está centrado na escola como organização, nomeadamente no projeto conjunto de ação educativa, sendo necessária a existência de um ambiente de confiança para poderem ser tomadas medidas que necessariamente alteram a cultura de escola.

### **3.1. O potencial de liderança**

O potencial de liderança, segundo Glanz (2003), está presente em todos os educadores. A liderança da maioria das organizações escolares é da responsabilidade de um elemento principal (diretor), no entanto é essencial implicar outros indivíduos de características diferentes para que esta seja encarada como uma atividade alargada e abrangente de forma a proporcionar a combinação de grupos qualitativos e promover a conjugação de esforços, com a finalidade da realização de metas partilhadas por toda a comunidade educativa. Trabalhar em conjunto para alcançar os objetivos pretendidos para a organização escolar e para uma liderança eficiente pressupõe a identificação prévia dos indivíduos que possuem as características necessárias (de estilo, caráter e personalidade) a cada situação ou tarefa particular. A eficiência da liderança reside no trabalho conjunto de indivíduos com qualidades únicas de liderança, que trabalham em sintonia com os valores defendidos pela administração e em *prol* de um fim comum.

Para Warren Bennis (1989), o importante não é uma pessoa tornar-se líder, mas sim realizar-se enquanto pessoa, uma vez que ao utilizar as suas competências técnicas e talentos pode levar a cabo os seus objetivos. Segundo o autor, o líder deve usar todos os seus atributos e a sua personalidade natural para operar melhorias na organização escolar. A pessoa não se transforma, no entanto é-lhe possível crescer, melhorar e tornar-se num líder melhor. Tudo depende, segundo Moxley (2000) do autoconhecimento da pessoa, por este ser um atributo importante e que deve ser desenvolvido por quem exerce as funções de liderança. Qualquer líder deve conhecer bem os seus pontos fortes e fracos, saber quais são as suas preferências, conhecer os fatores que o motivam e saber os impactos que a sua ação promove nos outros, pois só assim percebe como a sua identidade ajuda no ato de liderar uma organização escolar e a desenvolver relacionamentos que são parte integrante das funções que desempenha. Glanz (2003) reforça esta ideia, dado que defende que o elemento crucial de uma boa liderança é a consciência muito forte que o líder tem de si próprio (capacidade para formar e compreender a sua própria identidade) e daquilo que pode oferecer em termos de liderança. Para além disso,

precisam possuir capacidades de relacionamento interpessoal, ser confiantes, ser abertos e capazes de ter pensamento crítico.

No nosso sistema educativo verifica-se a falta de pessoas com iniciativa, independência de pensamento e imaginação. Hoje em dia, os professores e os responsáveis pela administração escolar já não são meros técnicos independentes que trabalham isoladamente, mas sim membros de equipas e mentores que aprendem e partilham conhecimentos possuídos. Quando os líderes são imaginativos “são capazes de apresentar soluções alternativas, considerar interpretações diferentes, explorar o leque de explicações possíveis, pensar em novas questões e estruturar experiências com significado” (Glanz, 2003, p.114).

### **3.2. As características e virtudes dos líderes inspiradores e bem-sucedidos**

Glanz (2003) aponta a coragem, a imparcialidade, a empatia, a capacidade judicativa, o entusiasmo, a humanidade e a imaginação como as virtudes necessárias a todos os líderes educacionais.

A coragem que se espera dos líderes educacionais tem a ver com o facto de estes possuírem convicções firmes e não vacilarem quando têm que defender o que está certo contra toda a oposição. Quando as suas crenças e atitudes sobre o ensino, a aprendizagem, os estudantes e as escolas são questionadas, a coragem deste entra em cena e torna-se parte integrante da sua eficiência enquanto líder escolar. Por outro lado, este deve exibir força de carácter, o que implica “possuir um conjunto de princípios equilibrado e estruturado, que sustente e afirme os direitos e dignidade de todos os estudantes, bem como das pessoas em geral” (Glanz, 2003, p.82).

A imparcialidade, em contexto escolar, é definida por Glanz (2003) como “um comportamento livre de preconceitos ou preferências, em que nenhum indivíduo é favorecido em detrimento dos outros” (p.87). Os líderes para garantirem a imparcialidade das suas decisões devem “empenhar-se em avaliar sempre todos os factos de forma justa e sem se deixarem influenciar por pressões pessoais e sociais” (p.87). Só conseguem ser imparciais os líderes que estão “conscientes da sua simpatia por um dado ponto de vista” e conseguem “contrabalançar essa predisposição permitindo às visões diferentes da sua que se expressem e argumentem das suas razões de forma justa” (p.87).

A empatia dos líderes educacionais, segundo Glanz (2003), manifesta-se quando estes desenvolvem com os outros relacionamentos que funcionam como instrumento de motivação e inspiração para estes últimos poderem alcançar um nível de excelência. Normalmente, os líderes educacionais são atenciosos e sensíveis, apercebem-se e reconhecem o esforço dos

outros para realizarem um bom trabalho, identificam as qualidades individuais das pessoas e concebem padrões próprios de expectativas, incentivos e recompensas.

A capacidade judicativa, de acordo com o autor, é “a capacidade necessária para aplicar com sensatez o conhecimento possuído” (p.100), ou seja, é um talento especial que é adquirido através da experiência e da prática e que confere aos líderes a capacidade de tomarem decisões acertadas uma vez que “possuem conhecimentos profissionais e as competências técnicas que lhes permitem analisar e resolver problemas com perspicácia e imaginação” (p.101).

Na opinião de Glanz (2003), o entusiasmo das pessoas que retiram satisfação profissional do trabalho torna-as, frequentemente, bem-sucedidas e estas constituem um fator de inspiração para outras pessoas. As virtudes inerentes a todos os líderes de sucesso são: o entusiasmo, o otimismo e a motivação.

Os líderes humildes preferem ficar na “sombra”, porque estão muito seguros da qualidade do seu desempenho (têm consciência dos seus pontos fortes, realizações e capacidades, assim como das suas limitações) e optam por deixar brilhar o trabalho dos outros. Neste caso, para Glanz (2003), o desafio colocado a um bom líder reside em conseguir manter o equilíbrio entre a competência e humildade.

Na perspectiva de Silva (2010), os líderes são reconhecidos e marcantes quando evidenciam, no todo ou em parte, o conjunto de características e capacidades que a seguir se enumeram:

1. Ter uma visão estratégica. Apontam caminhos de futuro porque possuem uma ideia clara das metas e estabelecem objetivos estratégicos ambiciosos com a intenção de motivar, inspirar e mobilizar os colaboradores no seu cumprimento;
2. Agir de acordo com um quadro de valores fundamentais reconhecidos pelos colaboradores, alicerçados por princípios éticos e morais fundados no pluralismo e no respeito mútuo;
3. Considerar a escola no seu contexto para a consecução de resultados exequíveis, que correspondam aos interesses dos discentes e às necessidades da sociedade;
4. Definir objetivos claros e ambiciosos, conhecidos, partilhados e interiorizados por todos os elementos da comunidade escolar para que exista uma adesão generalizada à sua concretização de forma a assegurar o sucesso dos alunos, a eficácia organizativa e a construção de uma imagem positiva da escola;
5. Planear com rigor e flexibilidade tendo em vista o futuro. Deve estabelecer um caminho de ações a realizar e priorizá-las, definir tempos, recursos e condições de execução. Deve estar preparado para atuar com agilidade quando aparecem incidentes de percurso sem



perder de vista os objetivos estabelecidos *a-priori*, revê-los e proceder à reavaliação da estratégia para mantê-los válidos;

6. Supervisionar e monitorizar as atividades através de instrumentos diversos de forma a recolher e tratar a informação relevante com vista a promover a melhoria organizacional e o funcionamento eficaz da escola nos aspetos pedagógicos, administrativos, financeiros e logísticos;
7. Assegurar os recursos e metodologias adequadas para garantir um ensino e metodologias de qualidade, uma vez que são condições indispensáveis para o sucesso do Projeto Educativo. Para além de promover um ambiente seguro, limpo, moderno e atualizado deve assegurar que as metodologias utilizadas na escola sejam as mais adequadas à melhoria da aprendizagem dos alunos, ao aperfeiçoamento do trabalho dos professores e funcionários. Deve apostar no novo paradigma do ensino e aprendizagem que é “baseado num trabalho mais autónomo do aluno, na sua capacidade de pesquisa e tratamento de informação, no desenvolvimento de competências técnicas e sociais, na aplicação a situações novas dos saberes adquiridos” (p. 193);
8. Apoiar os alunos de forma personalizada. Ao líder compete assegurar que todos os alunos tenham acesso a apoios complementares e à diversificação de estratégias de ensino, de forma que todos alcancem os níveis de progresso compatíveis com as suas possibilidades e com os objetivos definidos para o conjunto da escola;
9. Promover a formação pessoal e profissional dos quadros. Ao líder compete propor e estabelecer planos de formação adequada à atualização dos professores, uma vez que a eles está confiada a missão da transmissão de conhecimentos científicos e tecnicamente atualizados através de metodologias adequadas. A promoção de formação aos seus profissionais, professores e funcionários, deve estar de acordo com os interesses da escola na perspetiva da melhoria das metodologias de ensino e da eficácia dos serviços;
10. Envolver a comunidade. “Um líder tem de conseguir trazer a comunidade para a escola e projectar a escola na comunidade” (p.195). Para o sucesso do Projeto Educativo é necessário que o líder tome a iniciativa de reforçar o envolvimento dos atores locais, nomeadamente as famílias (para potenciar as condições de aprendizagem e a integração dos alunos na escola), as autarquias (de quem dependem os apoios de Ação Social Escolar, construção e manutenção de edifícios, compra de equipamentos, logística de transportes e financiamento de Atividades de Complemento Curricular), as associações, as empresas e os serviços públicos que contribuem para acentuar as especificidades

diferenciadoras das diferentes comunidades (fornecedoras de pistas sobre a necessidade de formação emergentes);

11. Ser inovador. A inovação é um impulso para o futuro e ao líder cabe-lhe estar disponível para testar os seus limites, estar disposto a correr riscos, afrontar rotinas, desafiar conformismos e encarar os desaires como aprendizagens que são feitas para seguir o caminho do sucesso;
12. Cultivar boas relações interpessoais. O líder deve ser bom conhecedor da natureza humana para compreender as expectativas, as motivações e os interesses dos outros. Assim, será capaz de estabelecer relações positivas, próximas e empáticas com os outros, cultivar a franqueza, valorizar as potencialidades de todos e desenvolver altos níveis de motivação na organização escolar;
13. Apostar no trabalho colaborativo como construção coletiva potenciada pela adesão voluntária fundada na motivação e no compromisso pessoal com os objetivos do grupo. Isto pressupõe a expressão livre de opiniões, a busca conjunta de soluções, a participação ativa na realização das tarefas e sempre que necessário ou desejável sejam delegadas competências;
14. Trabalho em equipa na definição dos objetivos estratégicos para a organização. Estes devem ser claros para que o grupo se sinta comprometido com a sua execução, apresente altos níveis de motivação e empenho no trabalho de equipa. Este trabalho é mais do que o somatório dos contributos individuais, pois exige um padrão de desempenho convergente e orientado para objetivos concretos. Ao líder cabe a tarefa de gerir expectativas e os contributos individuais e coletivos que asseguram um rumo para a concretização dos objetivos;
15. Proporcionam um bom clima organizacional. Apostavam no trabalho colaborativo, na delegação de competências e tarefas, na constituição de equipas de qualidade e coesas (pp.189-196).

Para o Silva (2010), as condições de exercício da liderança têm alguns impactos daí resultantes que, de seguida, se passam a descrever:

- É o líder que traça o rumo, que inspira a visão aglutinadora e mobilizadora da sua equipa de colaboradores diretos que lhe realizam as tarefas de assessoria indispensáveis para que ele se concentre no essencial;

- O líder é uma personalidade singular, que possui ou não determinadas características e competências e age segundo padrões próprios, não descurando as circunstâncias decorrentes do tempo, do contexto e das pessoas envolvidas;
- “A liderança vertical é sempre condicionada pela existência de órgãos com poderes próprios e tendencialmente equilibradores do conjunto” (p.198). A liderança coletiva resulta do protagonismo de alguém que se impõe ao grupo e que sem perder a confiança dos outros membros assegura a direção, exercendo-a de forma coletiva. Na liderança partilhada os líderes têm grande protagonismo, mas os outros atores assumem papéis intermédios muito relevantes;
- A liderança é geralmente bem aceite, outras vezes discutida, cultivando-se, assim, a expressão livre de opinião na busca de consensos para se chegar a uma ação comum participada por todos;
- Uma liderança marcada por uma visão estratégica do líder, onde as metas sejam claras, seja feita a monitorização do desenvolvimento das atividades, da avaliação e inovação como práticas consistentes, onde o clima de escola seja bom, se verifique relações estreitas com a comunidade, se registem bons resultados escolares e a escola possua uma boa imagem são características que potenciam a atratividade da organização escolar;
- Os elementos que potenciam os resultados da aprendizagem são a existência de uma visão estratégica, de um projeto partilhado, com metas reconhecidas e aceites por todos, existe o comprometimento do corpo docente e não docente sem que se verifiquem reservas, os equipamentos pedagógicos sejam muito atualizados, os resultados da monitorização das atividades resultantes dos mecanismos internos de avaliação sejam positivos e se verifique o apoio da comunidade;
- Quando uma escola celebra um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação e Ciência a sua concretização pressupõe uma adesão do coletivo e poderá ser conseguido com uma maior partilha da liderança em geral, nomeadamente um maior protagonismo das lideranças intermédias, sem que o diretor deixe de ter um papel relevante enquanto líder.
- Um diretor tem a sua capacidade de ação reforçada e poderá impor-se naturalmente, porque dispõe de poder, de meios, de instrumentos de avaliação e de contactos privilegiados;
- Um líder escolar deverá ser um bom pedagogo, mas isto não significa que não possua excecionais capacidades de gestão. Neste último caso, pode deixar para os órgãos

pedagógicos e para as lideranças intermédias a gestão corrente dos assuntos pedagógicos (pp.197-202)

### **3.3. A liderança partilhada**

Se a liderança é um processo que vai influenciar um determinado grupo organizado nos seus propósitos e esforços com vista a alcançar os objetivos pretendidos (Costa & Castanheira, 2015), isto numa escola implica o seu desenvolvimento como organização e dos docentes como profissionais, uma vez que estes intentos são a chave do sucesso dos alunos (Fullan & Hargreaves, 2001).

Guerra (2013) defende a ideia que o diretor deve ser o representante da comunidade, o coordenador das atividades, o gerador de um clima e relações positivas na organização, o inspetor de projetos e o alimentador de iniciativas. A aprendizagem resulta não só da experiência, mas também do facto de querer aprender, saber observar, saber escutar, fazer perguntas, reconhecer os erros, fazer autocrítica, abrir-se às críticas, ler muito, bem como partilhar experiências de forma falada e escrita. O autor enfatiza a ideia que todos os docentes devem querer aprender, mas os diretores devem ser “aprendizes crónicos”. Para qualquer diretor que queira imprimir um sentido pedagógico à liderança deve ter em consideração as estratégias utilizadas (indagação, aperfeiçoamento e inovação), aos conteúdos (atitudes, conceções e práticas) e aos âmbitos (sociedade, escola e família).

O diretor é o agente que proporciona a mudança nas escolas atuando de forma a criar um clima propício ao trabalho conjunto dos professores, à centralização da sua ação estratégica no ensino e aprendizagem, bem como no desenvolvimento de relações estreitas entre os encarregados de educação e a comunidade, tendo em vista a melhoria da atividades e do rendimento escolar (Fialho & Carapeta, 2016). Deve possuir uma ideia clara das metas e estabelecer objetivos estratégicos ambiciosos com a intenção de motivar, inspirar e mobilizar os colaboradores no seu cumprimento, bem como transformar a escola que dirigem, promovendo a inovação e a avaliação interna e externa como o suporte sustentado das mudanças implementadas para aperfeiçoamento e melhoria das respetivas escolas, nos aspetos organizativos e pedagógicos (Silva, 2010).

O tipo de liderança exercida pelo diretor influência a corresponsabilização dos líderes intermédios nos processos de tomada de decisão (Sanches, 2000) e motiva-os para introduzirem mudanças nas suas atitudes, de forma a perseguirem os objetivos suportados por valores e ideias que originam os processos de inovação e mudança organizacional (Costa & Castanheira, 2015). Quando a liderança é amplamente distribuída existe uma correlação direta com a melhoria do

ensino, o incremento da eficácia das escolas e a facilidade com que a mudança organizacional acontece. Este tipo de liderança é mais exigente para os líderes formais, por ser necessário coordenar e supervisionar a liderança mais dispersa, fortalecer as capacidades dos líderes intermédios e proporcionar o *feedback* adequado dos esforços por estes despendidos. Assim, o foco deste tipo de liderança está centrado na escola como organização, nomeadamente no projeto conjunto de ação educativa, sendo necessária a existência de um ambiente de confiança para poderem ser tomadas medidas que necessariamente alteram a cultura de escola (Bolívar, 2012).

Se uma escola tem um ambiente ordeiro e é bem gerida reúnem-se as condições necessárias para a promoção das aprendizagens, porque a liderança pedagógica centra-se nas práticas de gestão que têm como objetivo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o que vai enfatizar a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos e a respetiva monitorização, sendo dada especial importância à supervisão do currículo e à prática dos professores (Costa & Castanheira, 2015).

Em Portugal, de acordo com os normativos legais em vigor (Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril, revogado pelo Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho) é contrariada a visão tradicional centralista de governo das escolas, uma vez que está prevista, sem prejuízo da função do diretor, a visão partilhada de objetivos e responsabilidades, a circulação efetiva de informação e a corresponsabilização das lideranças intermédias nos processos de tomada de decisão funcionando de forma articulada e complementar (Quintas & Gonçalves, 2013).

Atualmente, a qualidade dos serviços prestados é um desafio que se coloca às organizações escolares o que faz da liderança um desafio ainda maior, pois desenvolver o espírito de liderança partilhada por toda a comunidade escolar é um projeto ambicioso e de qualidade reconhecida. Estamos a rumar do conceito de “líder” para o de “liderança”, no sentido de que esta possa estar distribuída e o líder de topo deve ser capaz de facilitar a liderança dos outros. As lideranças são fundamentais para a mobilização coletiva, o encorajamento do trabalho coletivo de forma a favorecer o desenvolvimento organizacional e para o incentivo e desenvolvimento profissional dos docentes. Ao repartir a liderança, o líder de topo vai promover uma maior dedicação e compromisso no desenvolvimento organizacional, uma vez que uma liderança de sucesso aumenta a confiança no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, é objeto de ação pedagógica que envolve todos os atores escolares e consciencializa-os para a necessidade do redesenho de funções e responsabilidades, bem como de uma nova forma de gestão do processo de ensino e aprendizagem (Gonçalves, Vaz-Rebelo, Bidarra & Barreira, 2016). Enfim, o desafio atual é passar de uma política ou administração

tradicional (centralizada no líder de topo) para formas de administração mais horizontais (Sergiovanni, 2004). Quer isto dizer que se torna necessário “saber responder aos novos desafios, incorporando nos processos de decisão, os intervenientes, grupos e indivíduos envolvidos” (p.47) e, por outro lado, estimular e desenvolver um clima de colaboração que contribua para o desenvolvimento dos docentes e incrementar na escola a capacidade de resolver os seus próprios problemas (Sergiovanni, 2004).

A autonomia dada às escolas e a sua responsabilização coloca os líderes escolares no centro estratégico do desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade (Nóvoa, 1992).

### **3.4. Melhoria da liderança escolar e do perfil do diretor**

Hoje em dia, nós vivemos numa época de mudanças constantes e rápidas ao nível da comunicação, das novas tecnologias de informação, da ciência, das relações sociais e familiares, etc. Por conseguinte, a cultura emergente de liderança educativa é considerada um agente de dinamização, eficácia e melhoria da Instituição Escolar. A liderança do diretor deve suportar a tensão das políticas de mercado, a prestação de contas e uma educação democrática voltada para a cidadania e, também, para dar resposta aos desafios que são diariamente confrontadas as organizações escolares. Os diretores são desafiados a influenciar a mudança da cultura escolar, para unir a comunidade em volta de um projeto próprio e partilhado, de forma a implicar todos nas decisões tomadas para melhorar a qualidade docente, os maus resultados escolares (estudos PISA) e a elevada taxa de abandono (dois problemas que devem definir novas políticas e estar no centro do debate acerca da liderança da escola pública em Espanha) (Salom, 2015).

Da revisão dos estudos internacionais recentes, Salom (2015) chegou às seguintes conclusões (pp.210-221):

- 1 – A liderança é o elemento chave de dinamização, de eficácia e melhoria da instituição. Mais concretamente, um dos elementos que contribui para o êxito das escolas é o comportamento do líder, quer instrutivo ou pedagógico, desenvolvido pelo diretor. Existe uma correlação entre o exercício de chefia pedagógica com os resultados e a qualidade do serviço oferecido pelas escolas, assim como no impacto das condições de trabalho dos professores.
- 2 – A liderança apresenta uma clara relação com a aprendizagem dos alunos e é um fator importante no momento de favorecer a eficácia dos professores.
- 3 – Os diretores que exercem uma liderança pedagógica são aqueles que melhor exercem a chefia administrativa.

4 – Salom (2015) define liderança e faz uma resenha história das distintas visões do conceito, tendo em conta os diferentes paradigmas organizacionais. Chega à conclusão que a liderança transformacional é aquela que as organizações escolares necessitam para fazer frente aos desafios que lhes são impostos. O líder transformacional é aquele que ajuda a potenciar, nas organizações escolares, um clima de trabalho que favorece o compromisso dos docentes para desenvolver um projeto elaborado em comum e fomenta a aprendizagem de todos os seus membros. Assim, poder-se-á dizer que promove a cultura colaborativa, melhora a gestão da organização escolar, impulsiona o desenvolvimento dos professores, ajuda a estabelecer uma comunicação direta e frequente, a partilhar o poder e a responsabilidade, a utilizar símbolos e rituais para expressar os valores culturais.

A investigadora enumera as vantagens deste tipo de liderança, das quais se destacam as seguintes: (i) demonstra uma maior capacidade para responder às mudanças e alcançar uma reestruturação eficaz das escolas; (ii) é necessária naqueles contextos em que se implementam inovações; (iii) é essencial nas organizações que aprendem; (iv) vincula-se com os resultados (eficácia docente); (v) está relacionada com o desenvolvimento das capacidades inovadoras da escola, como com a inclusão e a gestão de conflitos; e (vi) atribui-se-lhe um papel crítico para fazer frente aos desafios educativos e responder às incertezas da vida organizativa (Salom, 2015, p.218).

5 – Para a investigadora um bom diretor é aquele que é capaz de exercer uma liderança partilhada, ressonante e transformacional; define uma direção centrada no desenvolvimento das pessoas, tanto individual como coletivamente; que é visionário, por assumir riscos; implique de maneira direta os docentes nas decisões pedagógicas; seja capaz de unir e entusiasmar a comunidade em torno de um projeto comum e compartilhado (Salom, 2015).

Destaca as seguintes competências básicas para um líder: (i) tenha vontade de compartilhar a liderança; (ii) domine a arte de comunicar e o trabalho de equipa; (iii) possua a capacidade de implicar os membros da organização na política e estratégia da mesma; (iv) seja ágil no diagnóstico permanente dos pontos fortes e áreas de melhoria da organização; (v) realize uma leitura inteligente da realidade e que seja capaz de intuir uma perspetiva de futuro; (vi) seja versado no processo de construção e negociação de intenções ou propósitos que deverão ser compartilhados pela comunidade escolar; (vii) promove a criação de redes complementares para abrir a escola para a sociedade e para outras organizações educacionais; e (viii) seja capaz de transformar a organização burocrática numa comunidade de aprendizagem, sendo a ponte entre a instituição e a sociedade (pp.220-221).

Em síntese e como conclusões da investigação, Salom (2015) refere que a liderança pedagógica do diretor é um dos elementos mais poderosos para garantir processos de ensino e aprendizagem de qualidade para todos os alunos. A liderança emergente do diretor deve assentar em “bases de um modelo distribuído, compartilhado, ressonante, pedagógico e participativo” (p.224) e deve haver um Projeto Educativo partilhado nas escolas.

A investigadora chegou à conclusão que o diretor deve ser um líder pedagógico que proporciona uma cultura colaborativa (deve converter-se num profissional reflexivo para conseguir a colaboração do corpo docente nas práticas escolares vinculadas a contextos sociais e políticos de referência), fomenta a participação de todos os membros implicados na organização (liderança para a aprendizagem), promove um clima de confiança e respeito, bem como a comunicação para motivá-los e encorajá-los para a melhoria da criatividade e da inovação (aperfeiçoamento da qualidade da instituição).

Como fonte inspiradora, impulsionadora da mudança e geradora de recursos, a liderança deve ser horizontal e colegial. Assim, potencia-se o desenvolvimento das aptidões e potencialidades do corpo discente, uma vez que a aprendizagem ocorre de forma aberta e dinâmica, onde as competências socioculturais têm um papel importante na vinculação da gestão com a aprendizagem integral do aluno e abre a escola à sociedade e a outras organizações escolares.

Se os professores são a chave da mudança são os diretores, com a sua forma de liderar, que criam o clima adequado e potenciador de uma cultura organizacional para que os docentes sejam melhores profissionais. Embora seja um desafio complexo, mas não impossível de alcançar, apenas desta forma se consegue avançar para o êxito e a qualidade da organização, bem como para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

### **3.5. A sustentabilidade da liderança escolar**

De acordo com Hargreaves e Fink (2006), “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p.11). Neste estudo definem a liderança educativa sustentável como:

a liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro (p.31).

Para os autores, a definição externa de “metas de sucesso a curto prazo são incompatíveis com a sustentabilidade a longo prazo” (p. 304) e consequentemente violam todos os princípios



da liderança e da aprendizagem sustentável: (i) profundidade; (ii) durabilidade; (iii) amplitude; (iv) justiça; (v) diversidade; (vi) disponibilidade de recursos; (vii) e conservação (pp.306-307).

Os princípios de ação para concretizar a sustentabilidade são:

1. O ativismo – A liderança sustentável envolve-se com o ambiente para reagir às pressões externas e indesejadas; influencia o ambiente ativando redes pessoais e profissionais, forjando alianças estratégicas com a comunidade, influenciando os meios de comunicação social; e protesta abertamente contra as políticas erradas.
2. A vigilância – As escolas e os líderes que praticam a sustentabilidade recolhem e avaliam extensas e múltiplas fontes de evidências e de dados, tendo em vista garantir a preservação e a melhoria do ambiente global de aprendizagem. Os autores defendem a prestação de contas coletiva das escolas de uma cidade ou região como forma de encorajar, inspirar e ajudar as organizações escolares nos esforços de melhoria, bem como a realização de testes estandardizados por amostragem para assegurar a manutenção de medidas de eficácia de todo o sistema, mas também para reduzir o impacto negativo sobre o ensino nas escolas, assim como o custo global para o sistema.
3. A paciência – A liderança sustentável investe urgentemente nas melhorias, mas não espera ou insiste na sua concretização imediata. A melhoria sustentável da escola depende da paciência por esperar pelos resultados que não são necessariamente rápidos.
4. A transparência – A liderança sustentável está sempre aberta ao escrutínio e à inspeção.
5. O *Design* – As pessoas devem ser colocadas em primeiro lugar e a liderança sustentável deve ser personalizada para poder ir ao encontro das suas necessidades (pp. 310-325).

Quando a liderança escolar sustentável é orientada para a aprendizagem encoraja a fixação de metas, mas insiste para que sejam desenvolvidas em conjunto, como uma responsabilidade partilhada e continuada entre o professor e o aluno e entre os docentes e os pais que estão integrados na comunidade escolar. Este tipo de liderança concentra a sua atenção na aprendizagem e na definição de metas, porque é partilhada e desenvolve o sentido de propósito moral e de visão. A comunidade deve envolver-se em diálogos baseados na experiência e em evidências sobre as melhores formas de promover uma aprendizagem ampla e profunda de todos os alunos, aqui prevalece a urgência da ação e a paciência em relação aos resultados impera, existem propósitos íntegros, os esforços são focalizados e subsiste a confiança entre colegas.

Como a liderança sustentável “pensa” para além do presente ela investe na formação, no desenvolvimento da confiança e no trabalho de equipa, e assim os efeitos perduram até muito depois de os recursos terem desaparecido. No plano de melhorias do estabelecimento de ensino

são contempladas as questões de sucessão do líder e, por outro lado, envolve todos os professores da organização que trabalham e aprendem em conjunto para procurar e concretizar estratégias de liderança a longo prazo. Neste tipo de liderança, os líderes são encorajados a permanecer no cargo até que os seus esforços de melhoria se enraízem na cultura global da organização e prepara estratégica e emocionalmente o pessoal para a sua saída.

Quando a liderança é sustentável ajuda e oferece conselhos a outras Instituições Educativas, especialmente àquelas que são mais afetadas pelas suas ações de melhoria, pois é importante satisfazer as necessidades da sua escola sem esgotar os alunos e os docentes das instituições vizinhas. Por outro lado, reconhece que a diversidade cultural e linguística exige variedade pedagógica, por isso promove múltiplas formas de excelência pedagógica, alarga o reportório dos professores desenvolvendo redes entre eles e as suas salas de aula e acrescenta elementos suplementares de ensino informado pela investigação, através da formação e do desenvolvimento.

A liderança sustentável da escola conserva e renova a energia das pessoas, incluindo as do próprio líder e este dá, também, atenção à sua própria aprendizagem. Trata o passado como um recurso tirando partido dos pontos fortes existentes na altura para poder planear a melhoria coletiva e aprender com ela.

### **3.6. A liderança em comunidades de aprendizagem**

“Os líderes trabalham para tornarem as suas visões realidade e isto está dependente do modo como conseguem vender as suas visões aos outros” (Sergiovanni, 2004, p. 119). Quer isto dizer que, qualquer líder possui objetivos para a organização que lidera, guia-se por resultados, adota visões desafiantes e, também, canaliza recursos e energias para persuadir os outros a comprometerem-se com as novas direções estabelecidas para o funcionamento da escola. Por sua vez, os líderes eficazes devem ser capazes de planear e executar a sua visão, com a colaboração de pessoas motivadas que trabalham arduamente com o intento de a concretizar (Sergiovanni, 2004).

As práticas de liderança, de acordo com Sergiovanni (2004), podem ser baseadas em:

- Autoridade burocrática – neste caso, as pessoas seguem o líder devido à posição que este ocupa na escola, ao sistema de papéis, regras e expetativas burocráticas que este representa;
- Autoridade pessoal – as pessoas são persuadidas a seguir o líder em troca da superação das necessidades individuais e de recompensas;

- Partilha de ideias – nas comunidades de aprendizagem, a liderança tem como objetivo um determinado conteúdo, ou seja é baseada em ideias, valores partilhados e concepções que se tornam fontes mobilizadoras da autoridade para a orientação de tarefas e para o desenvolvimento de compromissos amplos. Neste caso, o líder assume a responsabilidade de divulgar a sua visão sobre a escola que deseja, com a partilha de ideias, e a liderança está direcionada para o “estabelecimento de ligações morais mútuas entre pais, professores e alunos” (p.120). Como as ligações morais não podem ser comandadas, mas sim levadas a agir de uma determinada forma pela aceitação de responsabilidade. Os diretores e os professores são “administradores que aceitam responsabilidades pelos alunos e pela escola em nome dos pais” (p.121). Desta forma, as escolas asseguram a manutenção de certos princípios e tradições democráticas fundamentais para a sociedade. A responsabilidade cívica não só é ensinada aos alunos como desempenha um papel fulcral na forma como as escolas são organizadas e geridas, de modo a sustentar uma visão e uma liderança diferente das demais organizações.

Os líderes escolares, devido ao lugar moral que as escolas ocupam na sociedade, têm o dever de estar preocupados com a visão dos professores, pais e alunos, assim como na visão implícita das tradições democráticas e dos valores religiosos presentes nas suas próprias visões. Desta forma, criam-se verdadeiros pactos escolares através da partilha e da reunião de variadas visões que estão presentes na nossa sociedade democrática. As tensões entre os diferentes intervenientes são inevitáveis por possuírem visões, interesses e responsabilidades diferentes na comunidade de aprendizagem. No entanto, esta partilha deve ocorrer dentro de uma rede de papéis e responsabilidades mais ampla, porque não pode ser deixando de lado a perspetiva das obrigações e dos deveres que cada um tem na representação dos seus papéis nessa comunidade de aprendizagem (Sergiovanni, 2004).

A liderança, na perspetiva do autor, deve ser encarada como um processo de levar o grupo a agir de acordo com os objetivos do líder ou os propósitos partilhados pela comunidade de aprendizagem. Neste tipo de comunidades, liderar não é comandar ou exigir ordens, mas sim criar normas que constituem uma ordem cultural de forma de vida. Para que a liderança funcione deve estabelecer-se uma ligação, entre os líderes e os seguidores, através de um entendimento consensual que sirva de mediador num padrão de influência recíproca, propósitos partilhados e obrigações morais. (Sergiovanni, 2004).

A administração escolar tem que ter em consideração as competências técnicas e os critérios de obrigação pública. O papel do diretor será estabelecer o “compromisso de cuidar

das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos, aqueles que lutam por agir de acordo com esses propósitos e agindo como um guardião para proteger a integridade institucional da escola” (Sergiovanni, 2004, p.126). Cabe ao diretor: (i) estabelecer o sentido de propósito (combinar visões partilhadas entre professores, pais e alunos num pacto moral); (ii) a manutenção da harmonia com o estabelecimento consensual dos propósitos da escola; (iii) a institucionalização de valores através da aplicação do pacto escolar; (iv) motivação para suprir as necessidades psicológicas e culturais dos seus membros; (v) gestão (assegurar que a escola funcione eficaz e eficientemente); (vi) capacitar (remover obstáculos que impeçam os membros de cumprir os seus compromissos e disponibilizar-lhes os recursos e apoios necessários para os executarem); (vii) modelos (assumir que é o principal apoiante do pacto escolar através da modelação de propósitos); e supervisionar (proteger a escola, os valores e os objetivos em que esta assenta, os alunos que serve, os pais que representa, os professores de quem depende, proteger os valores e os objetivos escolares e capacitar a sua concretização) (pp.126-127).

Segundo Sergiovanni (2004), a liderança de topo e a dos outros líderes escolares deve ser praticada como uma forma de pedagogia. Os professores praticam a liderança como forma de pedagogia, na medida que têm a responsabilidade de guiar o aluno no seu processo académico, social e espiritual desde criança até à idade adulta. No caso dos elementos da direção devem facilitar o processo educativo, a criação institucional de propósitos e certificarem-se que servem bem os interesses das crianças. A pedagogia que praticam, como uma forma de autoridade, é um modo de se certificarem que as pessoas tomam boas decisões, que estão à altura das suas responsabilidades e que tudo corre bem com o aluno. Os diretores podem mobilizar a comunidade escolar para a resolução de problemas e, desta forma, estão também a comprometer os outros líderes e os seguidores a construir, servir, cuidar e proteger a escola e os seus objetivos.

Vejamos, agora, as conclusões de alguns estudos realizados em Portugal, em Espanha e Itália sobre as diferentes culturas de liderança e os processos de “accountability”, os estilos de liderança e as suas relações com os resultados escolares.

### **3.7. Diferentes culturas de liderança *versus* lógicas de responsabilidade**

Para Barzanò (2009), em vários contextos europeus, são seguidas políticas e práticas que se apoiam na literatura sobre a liderança e a gestão em educação realizada por investigadores de língua inglesa. As ideias, modelos, conceitos e termos presentes nessa literatura são

interpretados de forma distinta em cada país, o que tem inspirado e originado modelos de gestão bem diversos e que se encontram longe das intenções de quem as originou.

Esta investigadora italiana procurou “esclarecer e compreender melhor a relação entre a liderança das escolas e os processos de “accountability”” (p. 28). Um dos maiores desafios que as escolas e, em particular, os seus diretores estão a enfrentar é a “accountability”, que é um “conceito viajante” que se encontra no centro da globalização em educação, inspirando reformas e originando novas políticas e práticas que influenciam a liderança e a gestão pelo mundo fora. Na perspetiva da investigadora, os processos de “accountability” são entendidos como uma combinação de políticas e práticas que originam respostas, formais e informais, por parte das escolas a diferentes públicos e parceiros interessados nos resultados da educação. Estas políticas e práticas representam um dos maiores desafios que enfrentam os diretores de escolas, uma vez que afetam, profundamente, o seu papel e implicam tarefas exigentes, em sentido concreto e prático, bem como ético e emocional.

Este estudo exploratório permitiu à investigadora analisar as políticas educativas, as perceções dos diretores de escolas e os processos de prestação de contas (“accountability”) em Inglaterra, Portugal e Itália. A seleção dos países estudados teve em conta o modo distinto como os diretores das escolas são nomeados e a forma como estes concebem as suas funções e responsabilidades.

A investigadora, no quadro conceptual, começa por focar-se na literatura internacionalmente relevante sobre a visão panorâmica das formas de conceptualizar a cultura, definir as implicações das situações educativas na sociedade global e, por fim, dá a conhecer as principais questões que se debatem entre os estudiosos da liderança e da gestão escolar. Centra a sua investigação na relação que existe entre a direção da escola e a cultura, na direção de escolas e na prestação de contas como lógica de responsabilidade.

A “accountability” ou prestação de contas em educação, segundo a investigadora, é uma tendência global e os decisores políticos encaram-na como instrumentos importantes de melhoria e um meio para abrir o mundo da educação aos olhares da sociedade. Os académicos veem-na como um controlo mecânico e intrusivo, por impedir que os profissionais expressem a sua criatividade e um sentido de responsabilidade mais autêntico, ameaçando os valores educacionais defendidos, que incluem as normas de comportamento, as estratégias, as filosofias e a estrutura da organização, que é fácil de observar, embora difícil de decifrar.

Como refere Barzanò (2009), atualmente os autores consideram relevante o estudo da relação entre liderança em educação e os vários níveis de cultura e chamam a atenção para a “viagem” de paradigmas e a suas consequências, pois podem ser vistas como uma fonte de

enriquecimento ou como um risco de adoção de políticas importadas que poderão chocar com as necessidades locais. Os autores defendem que a prestação de contas inteligente requer uma maior atenção à forma como a escola é gerida e à clareza dos processos, à forma como estes são conhecidos e estão relacionados com a experiência dos indivíduos e ao significado que lhe atribuem.

Como consequências, a investigadora sublinha que “é frequente os diretores das escolas não entenderem a partir de que premissas devem conceber os sistemas de prestação de contas, como é que estes funcionam e como se relacionam com os seus quadros de referências pessoais” (p. 68). A melhoria real da organização escolar diminui devido ao baixo nível de consciencialização e de comunicação existente, o que leva à falta de alinhamento de expectativas, responsabilidades e medidas de prestação de contas. Os resultados da avaliação raramente têm impacto no processo de decisão e de desenvolvimento organizacional, pois a função da avaliação fica restrita ao seu papel administrativo. O impacto de qualquer política de prestação externa de contas é bastante duvidoso quando não existem sistemas internos para melhorar a capacidade da escola ou quando esta não está em condições de desenvolver formas de aprendizagem e de auto consciencialização. Ranson (2003, citado em Barzanò, 2009) defende que “a imposição externa de metas quantificáveis reforça a concorrência e desgasta a confiança” (p.71).

Segundo a investigadora, a cultura de prestação de contas em educação vai para além dos procedimentos formais implementados pelos Sistemas Educativos, pois envolve uma variedade de públicos e parceiros, com interesses diversos. A Avaliação Interna tem a ver com acontecimentos do quotidiano, está relacionada com a Oferta Educativa e à forma como falam da escola os seguintes parceiros sociais: administradores, professores, pais e alunos. Baseia-se na responsabilidade profissional, na motivação, na lealdade e no sentido de dever. A Avaliação Externa, para Carnoy, Elmore e Siskin (2003, citados em Barzanò, 2009), já “tem a ver com as burocracias estatais, locais ou com as influências do mercado” (p. 73). Deriva de muitas fontes, das quais se destacam as condições de trabalho, as crenças dos atores educativos, as expectativas dos pais e dos outros elementos da comunidade. Concretizando, podemos dizer que existe: (i) o sentido individual de prestação de contas; (ii) a responsabilidade como sentido coletivo de prestação de contas por parte dos pais, professores, administradores e alunos; e (iii) os mecanismos de implementação dos sistemas formais de prestação de contas que dizem respeito às expectativas, às regras organizacionais e aos incentivos (p.74).

O estudo da liderança em educação, para Barzanò (2009), transformou-se nestes últimos anos e, assim, temos de a definir no contexto sócio histórico e cultural. Para compreender os

fundamentos da liderança em educação e da sua prática implica que o estudo da cultura tenha em conta as políticas supranacionais, pois estas incluem a cultura da sociedade como valores, normas, expectativas e tradições que distinguem um grupo de pessoas de outro, mas também as forças globais que atualmente originam muitos dos desafios das práticas em educação. As ideias e as políticas “viajam” no exterior dos limites culturais em que foram concebidos e formulados podendo originar novas políticas caso sejam adotadas ao nível do contexto local.

De acordo com a investigadora, a “accountability” ou prestação de contas é um dos aspetos críticos e cruciais com os quais os diretores de escolas têm de lidar em diversos países, dado que estes são sujeitos a sanções quando as suas ações, enquanto detentores de determinados papéis, não satisfazem certos critérios. A investigação e a análise política em educação dizem respeito a uma rede de relações que envolvem uma variedade de parceiros e públicos com diferentes interesses, valores e competências, tanto a nível formal como informal. A “accountability” ou prestação de contas tem sido descrita de acordo com diversas perspetivas, tais como: os níveis de aplicação (interna e externa); o tipo de abordagem (de mercado, de descentralização, de profissionalização, ou de gestão); os domínios (burocrático, legal, profissional, político, moral ou de mercado); e as suas consequências (de alto ou baixo nível).

Barzanò (2009), nesta sua investigação, chegou às seguintes conclusões:

1. Os diretores de escolas prestam contas aos seus superiores, independentemente do país estudado. O desafio real implica uma boa aptidão dos diretores de escolas para implementar os normativos legais e respeitar as exigências dos seus superiores, bem como uma boa capacidade de comunicação e de negociação para promover boas relações e definir estratégias inteligentes para orientar os seus parceiros.
2. Um dos desafios por resolver é o mito da objetividade na monitorização do progresso (em particular, o sucesso dos alunos). Não é fácil definir objetivos claros e regíveis de forma que os profissionais se sintam confiantes para apresentarem os seus resultados ao escrutínio público, pois temem que estes não sejam entendidos de forma justa.
3. Embora o papel dos diretores tenha sido progressivamente reforçado e aumentadas as suas qualificações profissionais, a pressão exercida sobre estes, a responsabilização e a prestação de contas (formal e informal) desempenham um papel crucial na determinação do quadro de solidão em que vivem.
4. Em Inglaterra, os diretores de escolas confrontam-se com a necessidade de colocar pressão sobre os professores para obterem os melhores resultados possíveis nas listas de classificação ordenada e, por outro, tentam defender os docentes da sobrecarga de trabalho, emoções e perversões dos processos formais de “accountability”. Em Portugal e Itália, a relação dos

professores e o diretor de escolas é um meio de controlo interno. Os diretores são responsáveis perante os professores e, muitas vezes, são confrontados com a sua aprovação formal (em Portugal, por exemplo, são eleitos por outros professores, pais, funcionários e trabalham no seio de uma equipa de direção).

5. Nos três países, os alunos inspiraram os mais fortes sentimentos de responsabilidade nos professores. Em Inglaterra, para os diretores torna-se, por vezes, difícil e problemático resistir às tentações de “fabricar” resultados que tenham impacto nos desempenhos escolares e continuar a aderir aos seus princípios profissionais. Em Itália, os diretores não sentem qualquer pressão vinda de cima. Estão, no entanto, preocupados com as necessidades dos alunos, de uma perspetiva psicológica e social e, por outro lado, de não disporem de instrumentos e oportunidades suficientes para apoiar os professores na atualização de ideias e na consciencialização dos verdadeiros problemas dos alunos. Para os diretores portugueses, o sentido de responsabilidade para com os alunos é demonstrado por um forte empenho em criar as melhores condições para o sucesso destes, nos domínios cognitivo, emocional e pessoal. Não demonstram grande dificuldade com as exigências de prestação de contas formal, nomeadamente no que respeita à organização da escola.

6. A participação concreta dos pais na vida das escolas foi considerada insuficiente. Segundo Barzanò (2009), as Associações de Pais são escassamente representativas e, por vezes, têm comportamentos intrusivos, “procurando explorar a retórica da participação e o aparente reforço do seu papel para se colocarem no papel dos professores” (p. 303). Verifica-se, em cada escola, uma grande variedade de interesses, comportamentos e exigências.

7. A introdução da autonomia das escolas, em Portugal e Itália, implicou um novo papel e novas responsabilidades para as municipalidades. Em Portugal, as autarquias são vistas como fornecedoras de recursos e estão pouco interessadas em envolverem-se no processo educativo. A sua presença formal nas escolas não lhes coloca desafios importantes. Em Itália estão cada vez mais conscientes do seu papel: fornecem mais recursos e é-lhes solicitado que tenham uma palavra a dizer no planeamento educativo da região. Em Inglaterra, o papel do órgão do governo e autoridade local não constitui fontes poderosas de prestação de contas.

8. Os diretores ingleses demonstraram pressão em lidar com a “accountability”, mas procuraram desenvolver competências que lhes permitiam lidar com as respetivas exigências, sem terem de abdicar dos seus valores pessoais e profissionais. A autoconfiança era a força motriz para lidar com os mecanismos de prestação de contas de “alto risco”. O seu espaço de manobra ficava limitado com a combinação destes mecanismos de prestação de contas com a publicação de tabelas ordenadas de escolas por resultados, a inspeção e a publicidade.



9. O espaço de manobra dos diretores italianos estava comprometido com a tentativa de compensar a ausência de exigências externas e a autonomia das escolas. Eles próprios procuravam construir e promover os seus processos de prestação de contas, inventando estruturas de autoavaliação para oferecer aos pais e às comunidades informações sobre o desempenho das escolas, bem como a possibilidade de criação de redes para partilhar as interpretações com os colegas (era necessário dar visibilidade à escola para criar uma atmosfera de responsabilidade democrática).

10. Os diretores portugueses demonstraram ceticismo acerca de qualquer avaliação quantitativa ou de prestação de contas vinda de fora da organização escolar, mas estavam empenhados nas atividades de avaliação formativa realizadas ao nível da escola. Estes evidenciavam responsabilidade para com os professores-eleitores, o que comprometia a sua responsabilidade para com os alunos e pais, uma vez este campo era o mais problemático. Todavia, estavam mais empenhados em lidar com os parceiros educativos, pois este tornava-se um “campo de desafios criativos, onde as fraquezas do sistema podiam ser interpretadas num espaço aberto à invenção, uma oportunidade de desenvolver novas estratégias de negociação e de implementar autênticas competências profissionais” (p. 307). Pareciam familiarizados e pouco preocupados com os jogos burocráticos e as interpretações pessoais que caracterizam a burocracia portuguesa, que é definida como “horizontal e difusa”.

11. Os diretores ingleses, italianos e portugueses não tinham grandes expectativas relativamente às políticas em vigor e não subscreviam uma obediência crítica aos requisitos legais. O esforço que despendiam era para se adaptarem à mudança não desejada, mas continuavam a afirmar a sua identidade e propósitos, com o intuito de fugir à adversidade que certa mudança pode infligir.

A investigadora conclui que os diretores de escolas sonham com uma atmosfera que confronte os profissionais com desafios construtivos, onde encontrem apoio quando trocam experiências e se interrogam sobre as práticas implementadas na escola e não corram o risco de serem mal interpretados pelos seus colaboradores.

### **3.8. Práticas e estilos de liderança nas escolas portuguesas**

No estudo de Quintas e Gonçalves (2013) são apresentados e discutidos os seguintes aspetos:

#### **a) O papel e função da escola**

As organizações escolares inovadoras revelam capacidade de organização e de definição prospetiva quanto ao que desejariam ser, mas não evidenciam uma dimensão estratégica de

ação para alcançarem o objetivo traçado. As organizações tradicionais procuram afirmar-se no campo socioeducativo através da diversificação de oferta educativa, mas evidenciam pouca capacidade de intervenção estratégica, no entanto, revelam uma forte visão prospetiva. As organizações difusas possuem uma visão efetiva da sua missão e da sua inserção no contexto social e no território educativo de que fazem parte, mas revelam pouca capacidade de intervenção estratégica, embora tenham uma perspetiva de futuro mais evidente do que as organizações escolares mais inovadoras.

O exercício da liderança é, tendencialmente, mais forte na região de Lisboa e Vale do Tejo. No Alentejo e Algarve, o exercício da liderança assume um carácter mais difuso, embora todas tenham como preocupação dominante na ação educativa, se alicerce na dimensão relacional/afetiva, seja tendencialmente estratégica e aposte nas tarefas de direção, bem como, na mobilização dos diferentes agentes educativos e da comunidade para solucionarem os problemas com os quais se deparam.

Os diretores das organizações escolares inovadoras possuem uma visão estratégica da escola, apostam na ação educativa e no estabelecimento de relações interpessoais entre os agentes educativos. Nas organizações difusas os diretores, também, apostam na dimensão afetiva e sua liderança é caracterizada, sobretudo, pela preocupação com a ação educativa. Nas organizações escolares tradicionais, a liderança oscila mais e poderá ser ativa/empenhada/forte ou ser centralizada e varia entre a definição e a indefinição de procedimentos, sendo tendencialmente não estratégica, possuindo uma fraca capacidade de mobilização dos demais agentes educativos e da comunidade.

Comparativamente com a região de Lisboa e Vale do Tejo, no Algarve e no Alentejo, o Conselho Geral desempenha um papel ligeiramente mais efetivo e articulado com o diretor, assumindo, porventura, mais protagonismo na liderança das escolas. A relação do Conselho Geral com o diretor, em termos gerais, é mais expressiva nas organizações escolares inovadoras, depois nas tradicionais e menos expressiva nas difusas.

Tendo em conta as funções do Conselho Geral, os dados deste estudo evidenciaram que este órgão é mais interventivo nas organizações escolares inovadoras e nas difusas. No exercício da autoridade ou da liderança das organizações escolares, a participação do Conselho Geral oscilará entre a intervenção e a formalidade. Nos três tipos de organização, o Conselho Geral exerce a sua intervenção, enquanto o carácter formal se faz mais sentir nas organizações escolares tradicionais e difusas.

A linha hierárquica no exercício da autoridade das lideranças intermédias depende tanto do líder como da situação, uma vez que são tidos em vista a consecução dos objetivos

socioeducativos e de desenvolvimento que as organizações escolares desejam alcançar. Esta é expressa em função de fatores pessoais, ambientais e organizativos, pois são estes que lhe dão forma e sentido.

No que diz respeito à linha hierárquica do exercício da liderança verifica-se uma boa articulação entre as estruturas intermédias, independentemente do tipo de organização escolar, mas mais vinculada nas organizações inovadoras, mas em quase pé de igualdade com as tradicionais e difusas. Nas organizações escolares inovadoras e tradicionais, as estruturas intermédias intervirão, sobretudo, na gestão do serviço educativo, e nas difusas, na monitorização da ação educativa. No que concerne à mobilização e responsabilização das estruturas intermédias faz-se sentir mais, mas de forma pouco marcante, nas organizações escolares inovadoras. Um dos traços caracterizadores da forma de participação que se configura mais marcante é o reconhecimento e integração das estruturas intermédias no processo de liderança, embora mais vincado nas inovadoras e nas tradicionais. A existência de limites à atuação das estruturas intermédias foi identificada, sobretudo, nas organizações escolares tradicionais, depois nas difusas e, por fim, nas inovadoras.

#### **b) A circulação e utilização da informação**

Esta categoria refere-se à comunicação, mais concretamente ao envolvimento e reconhecimento dos atores do espaço educativo. No que diz respeito aos processos que as escolas utilizam para comunicar com as famílias e com a comunidade em geral são realizados através da caderneta de aluno e das reuniões de pais e encarregados de educação, mas também existe uma crescente utilização dos meios tecnológicos para a transmissão de informação, quer interna como externamente, através do *site* da escola e dos endereços eletrónicos.

A circulação e utilização da informação exprime-se pela primazia da relação escola/comunidade, pelos processos de comunicação interna e pela referência aos aspetos negativos referidos nos Relatórios de Avaliação Externa. A comunicação interna dentro das organizações escolares é informal e, em muitos casos, passa pela conversa entre professores, cuja distância pode tornar-se um constrangimento se os processos de comunicação de informação interna não for ultrapassado pelo uso de meios tecnológicos (mais evidente nas organizações escolares tradicionais). A distância física que, muitas vezes, separa as escolas do mesmo Agrupamento, não facilita a circulação e utilização de informação, de carácter normativo ou de dados respeitantes aos alunos e às características face aos processos de aprendizagem. Este obstáculo não facilita a partilha e dificulta a liderança partilhada e cúmplice entre os diversos

atores educativos, dificultando a existência de espaços e tempos orientados para a criatividade pedagógica e curricular.

### **c) Os processos de tomada de decisão**

No quadro de referência da Avaliação Externa, torna-se premente a recolha de evidências, no terreno, sobre a forma como os diversos atores educativos são envolvidos nos processos de tomada de decisão, assim como são mobilizados pelas estruturas de liderança para a prossecução das metas que as Escolas e Agrupamentos se propuseram alcançar. No estudo não foram encontradas muitas evidências desses processos, mas o “conteúdo deste campo de análise remete para a articulação entre os órgãos de gestão, para a complementaridade de funções e de responsabilidades e, consequentemente, para a mobilização dos órgãos de gestão intermédia no cumprimento das metas traçadas” (p.148). Os investigadores não consideram os resultados animadores, porque a ação do diretor deve ser mediada pela ação das lideranças intermédias, dos docentes e pelas condições internas que todos devem criar.

A liderança de topo deve estimular, constantemente, as lideranças intermédias e prestar o apoio individualizado aos diferentes órgãos de governança, tem a responsabilidade de encorajar a criação de uma cultura de colaboração ao nível dos processos de tomada de decisão, de forma a corresponsabilizar a comunidade docente na adoção de medidas significativas e com impacto no desempenho da escola.

### **d) A abertura à inovação**

A abertura à inovação é entendida, pelos investigadores, como aspeto caracterizador da cultura dominante da Escola ou Agrupamento. Só se desenvolve uma cultura de inovação se a participação da comunidade educativa for efetiva, se promovam mudanças na estrutura curricular e nos métodos de ensino e se verifiquem impactos no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, no entanto, será necessária a consolidação de um clima de escola.

Os aspetos distintivos das três regiões analisadas apontam para uma prevalência da utilização de suportes tecnológicos no incremento da inovação (na região do Algarve), a rentabilização das BE/CRE no reforço da Oferta Educativa e Extracurricular (na região do Alentejo) e na região de Lisboa e Vale do Tejo são as plataformas de comunicação, as BE/CRE, projetos e clubes. Nas subcategorias relativas às parcerias e abertura à comunidade não existem diferenças significativas nos três tipos de organizações escolares, mas isto não sucede na assunção de dificuldades no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), sobretudo nas escolas tradicionais.

O acréscimo de recursos não significa a renovação educacional e a existência de práticas inovadoras, pois fica condicionada por uma ação da liderança que promova uma cultura de escola na qual os processos de criar e de apropriar a inovação sejam contínuos.

As conclusões da investigação de Quintas e Gonçalves (2013) são fundamentais para perceber como as escolas implementam o desenvolvimento organizacional.

Sabe-se que os diretores das escolas exercem uma liderança empenhada, fracamente centralizada e orientada por um plano estratégico; demonstram abertura e disponibilidade quando se relacionam com os outros agentes educativos procurando estabelecer relações interpessoais indutoras de uma prática de liderança democrática. O Conselho Geral, normalmente, exerce a formalidade da sua função interventiva determinada por uma secundarização da sua ação face ao diretor. Os outros órgãos da escola são reconhecidos e integrados no processo de liderança pelo diretor e têm com ele uma boa articulação, mas existem limites à sua atuação e participação no exercício de liderança. A visão da escola está centrada na ação e Oferta Educativa o que é determinante para o desenvolvimento de uma liderança educativa e pedagógica que mobiliza os demais agentes educativos. Deixa-se para segundo plano a definição das áreas de intervenção prioritária para o desenvolvimento organizacional; a circulação da informação interna que caracteriza a liderança não é feita de forma eficaz e estruturada; verifica-se que existe articulação entre os órgãos de gestão e de liderança de forma a promover a complementaridade de funções e de responsabilidades para o cumprimento das metas traçadas e dos objetivos definidos. Conclui-se que existe um excesso de protagonismo do diretor e uma ténue ação das lideranças intermédias e que as escolas apresentam muitas dificuldades na implementação da inovação.

### **3.9. Relação entre a liderança e resultados escolares**

O estudo de Fialho e Carapeta (2016) permitiu às investigadoras chegarem à conclusão que os resultados escolares parecem estar relacionados com o estilo de liderança do diretor independentemente do seu estilo de liderança. As escolas que têm classificações mais elevadas no domínio dos “resultados” nos Relatórios de Avaliação Externa são aquelas cujos líderes possuem características de vários estilos de liderança (transacionais e transformacionais) e todos eles estão preocupados em melhorar os resultados das instituições que lideram, porque no quadro político atual em que as escolas estão em constante mudança estes socorrem-se de diversas formas de atuar.

## **CAPÍTULO 4 – AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS**

As orientações legais no contexto educativo português atual apontam para a avaliação externa das escolas e a criação de mecanismos de autoavaliação, de acordo com a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. “A avaliação das escolas surge como consequência necessária, ou pré-condição, de maior autonomia e é um instrumento de responsabilização pela ação” (Melo, 2014, p.104). No artigo 3.º, da referida Lei, pode ler-se que a avaliação organizacional é um “instrumento central de definição das políticas educativas” que “assegura o sucesso educativo”, uma vez que “incentiva as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas”. Por outro lado, “sensibiliza os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo” e “valoriza o papel” dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas. A sua finalidade é promover “uma cultura de melhoria continuada da organização”, nomeadamente do seu funcionamento, dos resultados do Sistema Educativo, bem como dos seus Projetos Educativos.

### **4.1. O processo de autoavaliação das escolas**

O processo de autoavaliação de uma organização escolar tem carácter obrigatório e “exige uma reflexão sistemática e rigorosa sobre a qualidade dos projetos que são planificados e levados à prática” (Magalhães & Almeida, 2016, p.37). Ao ser traçado um caminho por cada organização escolar, exige-se a escolha do modelo mais apropriado às suas características e os métodos de recolha de evidências e/ou dados adaptados ao contexto, dado que só assim se pode captar a sua complexidade e garantir o rigor. “O processo de autoavaliação respeita um conjunto de etapas que permitem à organização a compreensão da necessidade de retificação e mudança, para promover a melhoria e aperfeiçoamento da prática levada a cabo pela organização (Magalhães & Almeida, 2016, p.37). Todos os membros da organização escolar estão envolvidos no processo de autoavaliação e pode, também, contar com o apoio de um “amigo crítico” (Magalhães & Almeida, 2016).

A Autoavaliação tem como objetivo a melhoria organizacional e dos processos de ensino e aprendizagem. Desenvolve-se num clima de confiança e de colaboração de forma a garantir o rigor, a validade e a fiabilidade dos dados recolhidos, assim como o bom desempenho dos alunos e a melhoria dos resultados da organização escolar (Magalhães & Almeida, 2016).

A organização que aprende consegue desenvolver um modelo de ensino partilhado, um Projeto Educativo com visão de futuro e uma cultura colaborativa e integrada. Atualmente, o desafio que se coloca às escolas é perceber qual o contributo que podem dar para o progresso organizacional, dos docentes e dos estudantes ao longo do tempo. Não menos importante é o desafio que se coloca aos docentes e estudantes, pois estes são agentes do seu próprio aperfeiçoamento e da melhoria do seu desempenho. A monitorização frequente e sistemática do desempenho e dos progressos organizacionais, como dos resultados escolares dos alunos permite desenvolver programas de melhoria naquelas áreas que tenham sido identificadas como as mais fracas (Magalhães & Almeida, 2016).

Quando existe um envolvimento de todos os atores educativos nesse processo de melhoria maior probabilidade existe de se verificarem ganhos individuais e da própria organização escolar, dado que todos ficam mais informados e com maior “capacidade de iniciativa para tomar decisões fundamentadas nas prioridades identificadas e nos caminhos traçados para o seu desenvolvimento” (Magalhães & Almeida, 2016, p.37).

“O desenvolvimento organizacional ocorre quando o esforço feito pela organização é coerente, planificado sistematicamente, sustentado de autoconhecimento e de melhoria. Este contribui para a mudança de procedimentos, processos, normas ou estruturas” (Magalhães & Almeida, 2016, p.37).

#### **4.1.1. Autoavaliar as escolas – O que é?**

A avaliação é “entendida como um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões”, terminando na formulação de juízos de valor ou mérito e “antecede imediatamente a tomada de decisão, mas não se confunde com ela” (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, citados em Magalhães, 2014, p. 29). O avaliador para além de ser um técnico, um narrador e um juiz tem como papel ser o orquestrador de um “processo de negociação” que compreende uma “metodologia construtivista que envolve uma dialética contínua de interação, análise, crítica e re-análise” e que tem em consideração a “diversidade de interesses em presença e dá-lhes voz criando um espaço público de reflexão sobre as finalidades da escola e seus modos de organização e funcionamento” (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, pp.11-12). A avaliação é:

um processo de identificação, recolha e análise de informação relevante que pode ser quantitativa ou qualitativa, de uma forma sistemática, rigorosa, planificada, dirigida, objetiva, credível, fiável e válida com vista a formular juízos de valor baseados em critérios e referenciais preestabelecidos visando determinar o valor ou mérito do objeto sob avaliação a fim de tomar decisões de otimização desse mesmo objeto (Lukas & Santiago, 2004, citados em Magalhães, 2014, p.29).

Se a “avaliação sumativa informa sobre o sucesso de um determinado programa ou projeto já terminado”, a “avaliação formativa visa melhorar o seu resultado enquanto o processo decorre”. Para a avaliação de projetos e instituições são considerados dois tipos de avaliação formativa: “a avaliação de implementação (informa se um projeto está a ser posto em prática/implementado como foi planeado) e a avaliação de progresso (dá uma medida de aproximação à consecução dos objetivos do projeto durante o seu próprio desenvolvimento)”. O *feedback* prestado aos membros da comunidade educativa sobre o desempenho da escola é o elemento essencial da eficácia da avaliação (Alaíz, Góis & Gonçalves, citados em Magalhães, 2014, p.29).

A avaliação tem conferido pressão sobre as escolas para melhorarem o serviço educativo prestado, tendo em vista a “garantia de melhores aprendizagens, fazendo alargar o currículo dos conteúdos para o currículo das competências; incluindo as tecnologias, dos saberes transversais e do trabalho cooperativo” (Clímaco, 2002, p.63). Segundo a autora, a reorganização da administração onde se destacam as políticas de descentralização e da autonomia das escolas vai conferir-lhes a necessidade de recorrerem à diferenciação das soluções para darem resposta às especificidades do seu contexto escolar. Isto porque, o conceito de escola evoluiu e é visto como um:

sistema complexo, simultaneamente um micro-sistema do grande sistema educativo relativamente ao qual funciona como primeiro nível de gestão e unidade de desagregação de informação estatística, e sistema em si mesmo, teia de relações e interações sociais, afectivas e emocionais que condicionam o que se vive e o que se aprende (p.64).

É necessário estabelecer confiança no trabalho desenvolvido, pois “a avaliação constitui uma poderosa estratégia para produzir conhecimento e construir certezas” (Clímaco, 2002, p.65). O desafio é saber ser credível, envolver os avaliados no processo e criar confiança entre os peritos e os membros da comunidade educativa. A avaliação formativa das escolas “orienta a acção, responsabiliza os atores, apoia a decisão e fundamenta a prestação de contas” (p.65), caso isso não aconteça orienta-se para a fiscalização e para a prescrição de medidas necessárias para o controlo dos professores, do currículo, da avaliação das aprendizagens e das escolas. O *feedback* dos avaliadores externos é uma estratégia de mudança fundamental para alimentar positivamente a política, a micropolítica local e a autoestima das pessoas.

Na perspectiva de Alaíz *et al.* (2003) e Magalhães (2014), a “Autoavaliação é uma investigação permanente da eficácia da escola conduzida pelos próprios interessados” que pode “contar com a contribuição de agentes externos (através de várias parcerias)”, tendo em vista “a identificação dos seus pontos fracos, possibilitando, assim, o planeamento das estratégias adequadas de melhoria para aperfeiçoar o seu desempenho e divulgar os resultados obtidos junto



da comunidade (pais, autoridades locais e outros membros da comunidade)”. A autoavaliação apresenta um conjunto de características específicas:

É um processo de melhoria da escola, conduzido através da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor; é um exercício colectivo, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação; é um processo de desenvolvimento profissional; é um acto de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo; é uma avaliação orientada para a utilização e é um processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos (Alaíz *et al.*, 2003, p.21).

A Autoavaliação é “um tipo de avaliação interna da escola na qual os profissionais responsáveis do programa ou da actividade de base da organização (isto é, professores e chefes de estabelecimento) realizam a avaliação da sua própria organização” e cuja iniciativa e domínio é da sua responsabilidade. Com a solicitação de conselheiros externos à organização pretendem obter a sua opinião sobre métodos de avaliação, etc. A Autoavaliação da Escola é orientada para a melhoria dos desempenhos (interna) ou para a transparência (externa) (Scheerens, 2004, citado em Magalhães, 2014, p.30).

“A avaliação pode, e deve, ter por intenção última a construção de processos contínuos de melhoria”, por conter uma componente formativa e contribuir para “configurar processos de melhoria ao nível da organização e do funcionamento” das Instituições Escolares, tendo “repercussões na melhoria da qualidade da educação que nelas é vivida e oferecida”. Deve constituir um ponto de partida para mudanças positivas, “principalmente se for estruturada em processos de auto-avaliação que comprometam todos os elementos da comunidade escolar na identificação dos seus pontos fracos e dos seus pontos fortes”. Este procedimento possibilita a tomada de consciência das situações e a existência de “um envolvimento colectivo na construção de processos positivos de mudança” (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006, citados em Magalhães, 2014, p.30). Ou seja, a Autoavaliação é um instrumento da autonomia das escolas ao serviço da melhoria organizacional, particularmente das aprendizagens dos alunos, no entanto esta contribuição só poderá ser efetiva caso a escola seja uma organização aprendente madura e dispuser de mecanismos de coordenação do trabalho (Melo, 2014).

#### **4.1.2. Autoavaliar as escolas – O quê?**

Uma organização escolar não poderá prosperar se não se basear na evidência dos dados recolhidos, dado que estes devem estar colocados no centro da melhoria. Por essa razão, é necessário conhecer bem de que situação se parte, identificar as áreas fortes e aquelas que carecem de melhoria, de modo a “ajustar as estruturas e as práticas, para que possam obter um

impacto positivo nos resultados dos alunos” (Bolívar, 2012, citado em Magalhães, 2014, p. 31). Os dados recolhidos na avaliação devem contribuir para o progresso, para a melhoria das ações educativas desenvolvidas e para assegurar a equidade e qualidade na educação oferecida. Depois de recolhida a informação necessária, esta deve ser interpretada e analisada de modo a ser utilizada de forma consciente aquando da tomada de decisões. Neste processo, os dados que são recolhidos devem ser transformados em informação, posteriormente, em conhecimento e, por último, em ações construtivas. Quer isto dizer que qualquer processo de melhoria deve ter como ponto de partida o diagnóstico da organização, uma vez que se trata de um processo de análise e construção de uma representação válida das necessidades e dos problemas evidenciados pela escola (Bolívar, 2012).

Como o processo de autoavaliação tem como prioridade a melhoria interna da organização escolar e o protagonista é o grupo docente da escola, podemos, desta forma, inscrever a avaliação da ação educativa da escola em três vertentes: uma que está ao serviço da administração educativa que se encontra no controlo do trabalho das escolas; outra que está baseada na melhoria dos processos organizacionais do professor; e outra orientada para o serviço ministrado aos clientes, como forma de proporcionar elementos para a escolha, por parte da escola, das ações orientadas para o mercado (Bolívar, 2016, p.15).

Se o processo de autoavaliação pode ser visto como uma estratégia de planificação das ações de mudança para uma organização que aprende e como processo de prestação de contas (Bolívar, 2016), o desenvolvimento organizacional é visto como “um esforço coerente, planificado sistematicamente e sustentado de autoconhecimento e melhoria, que se concentra, explicitamente, na mudança dos procedimentos, processos, normas ou estruturas, formais ou informais, utilizando conceitos da ciência do comportamento” (Fullan *et al.*, 1980, citados em Magalhães, 2014, p.31).

Foi, portanto, o desenvolvimento organizacional que determinou e situou o diagnóstico da realidade que se vive numa escola como um dispositivo essencial para alcançar a melhoria do funcionamento e da atuação de determinada organização (Bolívar, 2012). Cada organização escolar possui as competências necessárias para resolver os problemas com os quais se defronta e adapta-se, com relativa facilidade, às exigências do meio envolvente (adaptabilidade); conhecer e compreender o que é uma organização, para poder definir as metas que pretende alcançar e determinar o que vai fazer no futuro (identidade); e fazer acontecer a harmonia entre as partes, para que os subsistemas funcionem com convergências de fins (integração) (Bolívar, 2003).

Hoje sabe-se que foi o desenvolvimento organizacional que contribuiu para melhorar o funcionamento e atuação da escola enquanto organização. Este terá lugar se for desenvolvido

com a implicação dos afetados e tiver como objetivo conseguir uma comunicação fluente entre os seus membros, criar um clima de abertura, desenvolver o efetivo funcionamento dos grupos, descobrir os conflitos latentes e estabelecer bases para encontrar soluções (Bolívar, 2003).

Trata-se, pois, de um esforço de mudança que requer uma planificação fundamentada num diagnóstico e no desenvolvimento de um plano que vise a melhoria progressiva da organização. Este esforço de mudança deve envolver toda a comunidade organizacional, dado que todos devem trabalhar como uma entidade completa e com a autonomia necessária para determinar os seus planos e o seu futuro. Carece, também, da análise e da reflexão sobre o diagnóstico dos subsistemas que compõem todo o sistema organizacional (diferentes departamentos ou grupos) e o diagnóstico dos processos organizativos que estão a ser realizados (comunicações, estilos, gestão de conflitos, métodos de planeamento) (Bolívar, 2012).

A eficácia organizacional não pode ser definida do exterior da organização, uma vez que:

são os membros de uma escola quem, através de etapas sucessivas, definem e afinam o seu contrato, as suas finalidades, as suas exigências, os seus critérios de eficácia e, por fim, organizam o seu controlo contínuo do progresso, negociando e colocando em prática as regulamentações necessárias (Thuler, 1994, citado em Magalhães, 2014, p.32).

O diagnóstico feito pelas escolas deve conjugar a prestação de contas acerca da eficiência nos recursos e da eficácia dos resultados, assim como servir como processo de melhoria da própria Instituição. Os dados que a Instituição recolhe devem servir para provar que os processos de melhoria implementados numa escola funcionam e, por outro lado, permitir saber se os estudantes estão a aprender mais rápido e melhor. Desta forma será possível “melhorar o ensino a partir daquilo que os dados indicam e estes devem estar ao serviço dos Planos Estratégicos de Ação” desenvolvidos pelas escolas (Bolívar, 2012, citado em Magalhães, 2014, p.32).

Os dados recolhidos devem ser internos à escola e bem diversos como sugere Escudero (s. d., citado em Bolívar, 2012). Deverão ser “dados demográficos sobre os alunos (os seus contextos sociais e familiares, condições de vida e trajetória escolar)”; que “reflitam perceções e avaliações de atores diferentes sobre aspetos diversos (professores, alunos, famílias, sobre a educação, etc.)”; “sobre as estruturas e processos escolares (projetos da escola, projetos pedagógicos, programas ou medidas específicas, metodologias de ensino nas aulas, etc.)”; e sobre os resultados escolares (Magalhães, 2014, p.32).

O Projeto de Avaliação deve considerar a escola como um todo e a sua avaliação deverá ser um processo holístico e integrado. Isto pressupõe que a avaliação seja realizada em contexto, na entrada, durante o processo e do produto final (Stufflebeam, 1989, citado em Miranda, 1999).

Na perspectiva de Stufflebeam (1989), de Miranda (1999) e de Magalhães (2014), para se realizar a avaliação em contexto é necessário começar pela definição do contexto institucional. É indispensável identificar a população e o objeto de estudo, assim como a avaliação das suas necessidades. Neste processo faz-se o diagnóstico dos problemas que subjazem às necessidades e à análise dos objetivos propostos para perceber se são suficientemente coerentes com as carências identificadas.

Para a realização da avaliação de entrada, na perspectiva dos autores, é forçoso a identificação e a avaliação da capacidade do sistema, das estratégias dos programas alternativos, da planificação dos procedimentos necessários para levar a cabo as ações definidas, dos pressupostos e dos programas. A avaliação do processo diz respeito à necessidade de identificar ou prever, durante o processo, quais as debilidades da planificação dos procedimentos ou da sua realização; proporcionar informação para a tomada das decisões pré-programadas; e, também, descrever e avaliar as atividades e aspetos do procedimento. Para a avaliação do produto é preciso recolher descrições e juízos fundamentados para os relacionar com os objetivos definidos antecipadamente e com a informação proporcionada pelo contexto, pela entrada de dados e pelo processo, e também a interpretação do seu valor e do seu mérito.

O processo de avaliação exige uma reflexão sistemática e rigorosa sobre a qualidade dos projetos que se planificam e levam à prática, deve propiciar a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança, ser uma forma de aperfeiçoamento, promover a melhoria da prática levada a cabo nas escolas que têm como único objetivo a aprendizagem dos alunos, e inquirir sobre a utilização do património (Guerra, 2002, citado em Magalhães, 2014).

#### **4.1.3. Autoavaliar as escolas – Para quê?**

A avaliação que é realizada nas escolas tem como objetivo a avaliação dos alunos e da própria organização, dado que o sucesso destes depende da escola, dos meios, da intervenção coordenada e do clima da Instituição. A avaliação de uma organização escolar exige e necessita de: (i) uma reflexão sistemática e rigorosa sobre a qualidade dos projetos planificados e que são colocados em prática; (ii) proporcionar a compreensão de uma realidade complexa que é necessária para garantir a retificação e a mudança organizacional; (iii) facilitar o aperfeiçoamento das práticas educativas e a modificação de normas de comportamento, de atitudes e de conceções que se tem sobre elas; (iv) colocar a avaliação ao serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam, por ser essencial garantir a melhoria da prática educativa levada a cabo nas escolas; (v) haver uma responsabilização social sobre a utilização dos bens públicos e privados com que as escolas lidam (Guerra, 2002, p.12). A avaliação “deve ser contextualizada”,

“tem em conta os processos”, dá “voz aos participantes em condições de liberdade”, preocupa-se com “os valores educativos”, utiliza diversos “métodos para reconstruir e analisar a realidade”, está “comprometida com os valores da sociedade”, onde “ninguém tem o critério exclusivo ou privilegiado da interpretação correta ou válida da realidade”, não se deixa “arrastar pela mística dos números”, utiliza uma linguagem simples, parte da “iniciativa da escola e pretende modificar a prática” (Guerra, 2002, p.13-15).

A redução do controlo dos Órgãos de Administração central sobre as organizações escolares contribuiu para a delegação e transferência do poder para os serviços locais e regionais, assim como a progressiva autonomia das escolas. O aumento da autonomia das escolas não invalida o facto de estas prestarem contas do seu desempenho ao poder central, dado que dele dependem. Assim, torna-se necessária:

uma análise rigorosa dos resultados obtidos pelos alunos, dos processos desenvolvidos na escola, da utilização que é feita dos recursos, de modo a fornecer dados sobre o desempenho e a eficácia da escola e a verificar se existe uma correspondência entre o investimento feito (recursos materiais, humanos, financeiros) e o “produto” (os resultados dos alunos) (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, citados em Magalhães, 2014, p.34).

A Avaliação Externa é a que mais se coaduna com a perspetiva de prestação de contas, mas a Avaliação Interna serve, por exemplo, para justificar os resultados obtidos pelos alunos, as taxas de abandono escolar e as diferenças entre as classificações internas e o resultado dos exames. A divulgação desta informação ao público e aos pais proporciona-lhes o conhecimento acerca da eficácia da escola (traduzida pelos resultados dos alunos), a adequação, relevância e pertinência dos processos utilizados e a forma como é feita a gestão dos recursos (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003).

A avaliação tem como finalidades o controlo administrativo e a prestação de contas e, também, a melhoria do funcionamento das escolas. No primeiro caso, o objetivo é conhecer o funcionamento das organizações escolares e, assim, verificar se estão a ser cumpridos os objetivos educativos estabelecidos. A prestação de contas é a busca de informação sobre o funcionamento das escolas. Os programas que se orientam para o desenvolvimento e da melhoria da escola são condicionados pelo nível inicial dos alunos e o pelo seu contexto sociocultural, na medida que estes influenciam os resultados escolares dos estudantes, a cultura de escola, as expectativas dos professores, as suas relações com as famílias e discentes, o estilo de liderança necessário e o esforço a despender para impulsionar projetos de melhoria (Marchesi, 2002). Na perspetiva de Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), a avaliação é vista como produtora de conhecimento que tem como “principal finalidade aprofundar o saber acerca das diferentes

dimensões da escola” (p. 31). A informação recolhida interessa aos gestores das escolas (fornecimento de dados sobre o funcionamento da organização, como por exemplo, a exercício das lideranças intermédias, o funcionamento dos Departamentos Curriculares e dos diversos Serviços de Apoio Educativo), aos docentes (informações sobre a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem na promoção do sucesso dos alunos), aos alunos (conhecimento sobre a eficácia dos métodos de estudo utilizados e das aprendizagens), e aos pais (interesse sobre a vida escolar dos filhos e envolvimento das famílias na aprendizagem e no sucesso dos alunos) (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003; Barzanò, 2009)

A avaliação da escola permite reforçar a sua capacidade de planear e implementar o seu próprio processo de melhoria, como forma de promover o desenvolvimento organizacional, o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria das aprendizagens dos alunos. Assim,

o envolvimento na Autoavaliação de todos os atores da escola (professores, líderes, pais e alunos) traduz-se em ganhos individuais (conhecimentos e competências desenvolvidas) e da própria organização, uma vez que esta fica mais informada e com maior capacidade de iniciativa para tomar decisões fundamentadas sobre as prioridades e o caminho a seguir para construir o conhecimento. O Plano de Melhoria de uma escola visa reforçar os pontos fortes da organização e ultrapassar os pontos que se revelaram mais fracos (Magalhães, 2014, p.35).

Enfim, “qualquer processo de autoavaliação contém em si uma perspectiva de prestação de contas face à comunidade educativa, possui potencialidades para produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola, preparando-a para o confronto com a avaliação externa” (Magalhães, 2014, p. 35).

Uma das razões para avaliar as escolas é a pressão pública. A pressão exercida pelos pais, pelas empresas que irão empregar os alunos à saída da escola e a opinião pública, que por vezes é apoiada pela imprensa, irão exercer tensão na escola, criando um clima pouco saudável de concorrência entre as organizações escolares e cai por terra o princípio da igualdade de oportunidades para todas as crianças. O valor real de uma escola não se sabe exatamente qual é, pois a divulgação dos resultados dos exames em bruto (relação entre o número de aprovações e o número de alunos levados a exame), não dá uma ideia precisa da realidade. Será a atribuição de um certo número de indicadores (contexto socioeconómico, por exemplo) que vai tornar mais visível o verdadeiro valor acrescentado de cada escola. (Lafond, 1998, citado em Magalhães, 2014, p.33).

A segunda razão apontada por Lafond (1998, citado em Magalhães, 2014, p.34) é a constatação da “singularidade” de cada escola. Ou seja, cada escola tem as suas próprias especificidades, uma vez que possuem uma identidade única, a sua personalidade e o seu ambiente particular. Por essa razão, “não se pode avaliar isoladamente o trabalho de cada

professor, a gestão financeira e administrativa, o uso e a manutenção dos espaços”. Isto porque “as escolas quando situadas em contextos socioeconómicos semelhantes, com recursos humanos, financeiros e materiais idênticos podem obter resultados escolares e educativos bastante diferentes”. Esta “singularidade” das escolas “resulta do tipo de direção, da qualidade das relações humanas, da existência ou não de um trabalho de equipa, da qualidade da organização pedagógica e da melhor ou pior utilização dos recursos disponíveis”. Conclui-se, assim, que cada escola deve ser “analisada na sua globalidade e não em cada um dos seus elementos”.

O acréscimo da autonomia atribuída à organização escolar é a terceira razão indicada por Lafond (1998). “Às escolas foi confiado o cargo de resolver por si uma parte dos problemas com os quais se depara” com o “acrécimo de autonomia e uma efetiva capacidade de iniciativa”. Uma escola, como uma “comunidade de vida, pensa e tenta encontrar as melhores soluções para obter os melhores resultados, tendo em conta a sua realidade concreta” Assim, “mais autonomia e maior capacidade de tomar iniciativas vai implicar a responsabilidade e a obrigação de prestar contas àqueles que lhe deram confiança” (Lafond (1998, citado em Magalhães, 2014, p.34).

#### **4.1.4. Autoavaliar as escolas – Como se faz?**

A Autoavaliação “deve ser realista, transparente, sustentada por um plano de ação, desenvolver-se com a colaboração de toda a comunidade escolar e num clima de confiança”, para poder fazer sentido e servir para a melhoria eficaz da escola (Alaíz *et al.*, 2003, citado em Magalhães, 2014, 36).

Cabe a cada escola escolher o melhor modelo a implementar e decidir o seu próprio caminho. Embora não exista um modelo universal para realizar a Autoavaliação das Escolas. Segundo Alaíz (2007), os que existem podem ser de dois tipos:

- Os Modelos Estruturados – são modelos que se aplicam a organizações que são iguais às demais. Quando a organização não se distingue de uma organização empresarial podem ser usados modelos que funcionam nas empresas. Estes modelos possuem referenciais claramente definidos, muito formatados (aplicam-se questionários de forma fechada) e de inspiração tecnológica. Temos como exemplo aqueles que se baseiam na norma ISO 9000, o Balanced Scorecard e o modelo EFQM (da European Foundation for Quality Management). O modelo EFQM foi adaptado aos serviços públicos europeus, sob a designação de CAF (Common Assessment Framework) e no nosso país este modelo está a ser aplicado em articulação com o SIADAP.

- Os Modelos Abertos – são modelos que assentam na especificidade da escola. Estes modelos permitem às escolas que os utilizam traçarem caminhos únicos e construir os seus próprios referenciais. As escolas são vistas como sistemas de ação concreta, possuem uma «dinâmica organizacional e uma maleabilidade “política” que lhes permite “trabalhar” internamente as “reformas” decretadas, adaptando-as e assimilando-as à sua lógica própria» (Afonso, 2005, citado em Alaíz, 2007, p.2). Com a utilização destes modelos, “a autoavaliação deve ser construída a partir da dinâmica dos professores e dos restantes membros da comunidade educativa” (Alaíz, 2007, p. 3). Os instrumentos e procedimentos de recolha de dados pressupõe a participação (inter)ativa dos membros da comunidade educativa. Em Portugal, o Projeto Qualidade XXI é disso um exemplo e resultou do aperfeiçoamento do Projeto Piloto Europeu.

Guerra (1995, citado em Magalhães, 2014, p. 36) propõe os seguintes princípios básicos para a avaliação das escolas:

- (i) a avaliação que nasce da decisão dos protagonistas contribui significativamente para a mudança;
- (ii) o controlo da avaliação tem que estar nas mãos dos avaliadores;
- (iii) a avaliação deve garantir o respeito pelas pessoas, a confidencialidade das informações, o anonimato dos sujeitos avaliados e a privacidade dos profissionais;
- (iv) a avaliação tem de ser educativa;
- (v) aos participantes na avaliação devem ser dadas condições de liberdade para garantir que a sua opinião seja verdadeira;
- (vi) a avaliação tem de estar atenta aos processos que têm lugar na Escola/Agrupamento e não apenas aos resultados conseguidos pelos alunos;
- (vii) os métodos utilizados devem ser sensíveis para captar a complexidade, diversos para garantir o rigor e adaptados a um contexto escolar concreto;
- (viii) a avaliação deve contribuir para a melhoria da prática profissional e não apenas para a obtenção de conhecimentos;
- (ix) a avaliação tem de produzir informações escritas e públicas que se convertam em plataformas de debate entre os participantes e todos aqueles que tenham interesse na avaliação;
- (x) os avaliadores externos têm que atuar como facilitadores do juízo dos protagonistas e não como juízes ou conselheiros (Guerra, 1995, citado em Magalhães, 2014, p. 36).

Para desenvolver o processo de autoavaliação de uma organização escolar, na perspetiva de Alaíz *et al.* (2003) é necessário:

- Conhecer o tipo de iniciativa quanto à avaliação das escolas: (i) a avaliação é de iniciativa da própria escola, quando esta deseja saber mais sobre si mesma; (ii) quando a iniciativa parte do poder central, o objetivo é produzir conhecimento sobre o Sistema Educativo para posterior tomada de decisões, no que diz respeito ao lançamento de programas e inovações; (iii) se a informação produzida incidir sobre o ensino e aprendizagem, esta é utilizada pelos professores.
- Delinear o processo avaliativo por parte da equipa que assumiu essa responsabilidade, isto é: “decidir sobre as suas finalidades, sobre o que vai ser objecto de avaliação, definir



indicadores e critérios de sucesso e selecionar os procedimentos e instrumentos de recolha de informação” (Alaíz *et al.*, 2003, citados em Magalhães, 2014, p.37). A Autoavaliação deve “envolver os vários atores educativos a fim de integrar na avaliação a multiplicidade de perspectivas e interesses subjacente à organização escolar e de garantir (...) a participação de todos” (Alaíz *et al.*, 2003, citados em Magalhães, 2014, p.37). Pode haver o contributo de um técnico exterior à organização (amigo crítico) para aumentar a objetividade e a validade da Autoavaliação.

- Incluir na planificação da avaliação as questões de avaliação em termos operacionais; a seleção dos instrumentos e dos procedimentos de recolha de dados; a seleção das fontes de informação; os processos de análise da informação, bem como, o estabelecimento do período/tempo para a sua implementação.
- Garantir a qualidade da avaliação, uma vez que se trata de um processo técnico ao qual é exigido rigor, validade (diz respeito ao significado dos dados) e fiabilidade (diz respeito à consistência dos resultados).
- Recolher a informação, isto é: implementar o plano, fazer os ajustamentos necessários para garantir a sua validade, organizar a informação recolhida e verificar se os participantes estão motivados e dispostos a contribuir com o seu testemunho.
- Tratar e analisar os dados de acordo com a natureza da informação e das questões de avaliação. “Se os dados forem de natureza quantitativa, deverão ser objecto de análise estatística; se forem de natureza qualitativa, poderão ser apresentados em descrições, mas também poderão ser sujeitos a uma análise de conteúdo” (Alaíz *et al.*, 2003, citados em Magalhães, 2014, p. 38).
- Estabelecer linhas orientadoras, ou seja, delimitar um corpo de referentes (conjunto de características ideais da escola) para, depois, se proceder à interpretação dos dados e fazer recomendações (propostas) para preservar o que está bem e de melhorar o que se apresenta com debilidades.
- Divulgar as conclusões à comunidade educativa e debatê-las, de forma alargada, para dar oportunidade à manifestação de outros pontos de vista e à revisão das conclusões. A apresentação das conclusões poderá ser feita de diversas formas, seja simples, rigorosa e útil.
- “Construir um juízo de valor sobre a qualidade do próprio processo de avaliação – meta-avaliação – de acordo com padrões internos (validade e fiabilidade) como externos. Os padrões que devem estar presentes em todas as fases de um processo de avaliação são:

utilidade (serve as necessidades de informação dos possíveis destinatários); exequibilidade (tem a ver com a forma de planear a avaliação – esta deve ser realista, prudente, diplomática e simples); legitimidade (tem a ver com a recolha de informação durante a avaliação – esta deve ser conduzida legalmente, eticamente e com consideração pelo bem-estar das pessoas envolvidas e daqueles que são afetados pelos seus resultados) e exatidão (tem a ver com a forma como são tratados os dados – deve ser tecnicamente adequada às características que determinam o valor ou o mérito do programa avaliado)” (Alaíz *et al.*, 2003, citados em Magalhães, 2014, p. 38).

Esta perspetiva é corroborada por Guerra (2002). Ele começa por explicar que a iniciativa para desenvolver um processo de avaliação pode ter origens bem diversas, das quais se destaca:

- A iniciativa externa com carácter de imposição – É imposta à escola por via hierárquica e serve como forma de prestação de contas. Cria resistências, não implica todos os protagonistas, cria o hábito de esperar que as decisões de mudança advenham de agentes exteriores e tem fraco poder transformador.
- Iniciativa externa com carácter de proposta – A iniciativa pode partir do exterior à própria comunidade e ter o carácter de oferta ou de sugestão. Esta avaliação pode entrar em choque com os interesses dos avaliados e os do avaliador. No entanto, se o processo de decisão for democrático e negociado é provável que a avaliação se estabeleça de uma forma positiva.
- Iniciativa interna sem facilitadores externos – A iniciativa de avaliação que parte da própria comunidade por ser desejada, assumida e benéfica. Como os participantes conhecem bem o contexto e o que se pretende com a avaliação, pode faltar-lhes a perspetiva desapassionada de quem não está pessoalmente comprometido na ação.
- Iniciativa interna com facilitadores externos – A iniciativa parte da própria comunidade, mas pode contar com avaliadores externos que facilitam aos protagonistas a emissão de um juízo mais fundamentado e rigoroso acerca da sua capacidade de pensar e de decidir (pp.15-18).

O processo de avaliação deve ser planificado e ser flexível para justificar e explicar as alterações no ritmo e nas mudanças das fases previstas. Esta planificação deve ter em consideração os seguintes aspetos do processo: (i) tempo de duração e fases que irá ter; (ii) as técnicas de exploração; (iii) as pessoas que irão intervir; (iv) o conteúdo da avaliação; e (v) a entrega de relatórios informativos (Guerra, 2002, pp. 18-19). Este processo de avaliação requer uma negociação que tem de ser democrática, flexível, registada num documento para manter a

transparência dos propósitos e atuações e, também, ser feita pausadamente para não conduzir à precipitação e simplicidade (Guerra, 2002).

O foco da avaliação não se deve restringir aos resultados dos alunos, mas estender-se a tudo aquilo que é importante, significativo e emergente, pois o que interessa é o funcionamento holístico da escola, o clima, o sentido de ação e tudo aquilo que verdadeiramente importa. Como a atividade educativa tem muitas facetas e dimensões há que ter em consideração indicadores referentes à colegialidade, às relações, à atividade, às instalações e material, à organização e aos valores (Guerra, 2002).

A recolha de dados deve ser realizada de forma rigorosa e credível para a obtenção duma informação rica, abundante e precisa. Isso exige a aplicação de métodos que tenham a capacidade de reconstruir criticamente a realidade. Os métodos utilizados na avaliação devem ser diversificados para não se ficar com uma visão distorcida da verdade, têm de se revelar sensíveis à complexidade, é aconselhável que sejam adaptados à realidade, verificar-se a interatividade entre eles e a sua utilização pode ser feita de acordo com uma sucessiva progressão. Numa escola existem múltiplas visões e interpretações da realidade, por isso os processos de triangulação de dados facilitam o contraste e a depuração dos dados para conferir-lhes maior qualidade e valor (triangulação de dados provenientes de diversos métodos, informadores, momentos distintos e de opiniões de agentes internos e externos) (Guerra, 2002).

Aquando da redação dos relatórios informativos há que ter em conta que se podem elaborar diferentes tipos de relatórios, tendo em consideração os destinatários. Não se pode distorcer ou alterar o seu conteúdo, devem ser coerentes, breves e claros. Quando esses relatórios são discutidos, refletidos e participados estão a proporcionar-se verdadeiros momentos de debate sobre a dinâmica da escola e daí surgirão decisões racionais. É, também, possível fazer a comprovação da fidelidade da recolha da informação prestada ou dos dados extraídos da observação (Guerra, 2002).

Um juízo crítico de peritos permitirá ajudar a conhecer as limitações e correções que foram ocorrendo durante o processo. Caso haja um meta-avaliador, este deve dispor de todo o material recolhido ou produzido e contar com a possibilidade de entrevistar os avaliadores e os avaliados. Ao ser analisado o modo como se produziu o processo de avaliação está a garantir-se o seu valor e a aprendizagem necessária para orientar as ações futuras. A contribuição dos especialistas (com os seus pontos de vista fundamentados) ajuda a compreender o que sucedeu durante o processo de avaliação. A opinião de quem participou em todo o processo é igualmente indispensável (Guerra, 2002).

#### 4.1.5. Autoavaliar as escolas – Como se utiliza?

“A melhoria eficaz da escola, suportada pelos resultados da avaliação, é uma tarefa que exige planeamento, sendo necessário elaborar e implementar um *plano de desenvolvimento* e *planos de ação*, consoante as necessidades” (Alaíz *et al.*, 2003, citados em Magalhães, 2014, p.38). “O *plano de desenvolvimento* da escola é uma declaração de intenções que reflecte a visão da escola para o futuro, identifica as prioridades de acção, estabelece as metas a que se pretende chegar e descreve o seu modo de concretização” (Alaíz *et al.*, 2003, citados em Magalhães, 2014, p.38).

O Plano de Melhoria é um documento com carácter operacional, uma vez que orienta a ação da escola no seu processo de melhoria. Constitui-se como uma oportunidade de desenvolvimento para a escola e para os seus profissionais. Este plano é um documento estratégico da escola, uma vez que permite que esta se centre nos seus objetivos principais que são o ensino e a aprendizagem de todos os alunos. Permite uma abordagem abrangente e coordenada de todas as dimensões a ter em conta na escola (o currículo, a avaliação, o ensino, a gestão e organização, a gestão financeira, etc.); proporciona uma visão a longo prazo da escola e os objetivos de curto prazo representam as prioridades do plano e a agenda de ação da organização; ajuda o corpo docente a controlar a mudança; permite o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos docentes na promoção da inovação e da mudança; melhora a qualidade do desenvolvimento do pessoal; fortalece as ligações e a responsabilidade entre os docentes e a direção da escola; facilita a tarefa de relatar o trabalho da escola (Alaíz *et al.*, 2003, citados em Magalhães, p.39).

Para além do Plano de Desenvolvimento, as escolas desenvolvem planos de ação mais específicos, orientados para a implementação de melhoria em áreas mais específicas. Os Planos de Ação descrevem de forma clara e pormenorizada o que é necessário fazer para implementar e avaliar uma prioridade, responsabilizando os intervenientes nas tarefas a desenvolver. “O planeamento das ações de melhoria exige o estabelecimento de objetivos e metas claros e precisos, a utilização de estratégias pertinentes e mobilizadoras, a atribuição de responsabilidade” (Alaíz *et al.*, 2003, citados em Magalhães, 2014, p. 39).

A cultura da escola vai influenciar a forma como se desenvolve o planeamento da melhoria, a sua exequibilidade e o uso dos resultados alcançados para a tomada de decisão. “Os líderes educativos de sucesso usam a informação de forma exaustiva como um guia para as tomadas de decisão, estabelecendo e priorizando metas e monitorizando o progresso. Usam a informação para definir necessidades, estabelecer metas, planear intervenções e avaliar” (Goldring & Berends, 2008, citados em Magalhães, 2014, p.39).

A articulação entre a Avaliação Externa e a Autoavaliação teve como consequência a adoção por parte das Escolas ou Agrupamentos de escolas mecanismos diversificados de autoavaliação (Melo, 2014). Verifica-se, no entanto, que “os efeitos da autoavaliação são ainda incipientes e, quase sempre, não há evidências do seu contributo para a melhoria das

aprendizagens dos alunos” (Melo, 2014, p.100). Para que a Autoavaliação se constitua como um instrumento de melhoria organizacional relevante é fundamental que a organização escolar detenha o poder de se conhecer para instituir formas de melhoria e “internalizar processos de coordenação do trabalho e fazer com que a prática educativa em contexto escolar transite, definitivamente, de uma lógica industrial-burocrática para uma lógica autonómico-profissional” (Melo, 2014, p.100).

Os Projetos Formais de Autoavaliação das Escolas tornaram-se “exercícios burocráticos de recolha de informação e apuramentos estatísticos” quase sempre pouco consequentes, uma vez que “não são sujeitos a uma discussão interna alargada a todos os implicados, acabam sem impacto no modo como se ensina e como se trabalha na escola, como se acompanham os alunos, professores e famílias” (Clímaco, 2009, p.330). Se o trabalho pedagógico é o fundamento do trabalho desenvolvido nas escolas é nesta área que a melhoria deverá ter maior impacto, pois os seus modos de coordenação deveriam ser o objeto de autoavaliação e principal preocupação de melhoria como forma de potenciar as qualidades de aprendizagem (Melo, 2014).

Ao caminhar rumo ao destino desejado, para a organização é fundamental saber onde esta se encontra para poder aprender. No entanto, aprender não significa adquirir mais informação, mas sim expandir a capacidade de produzir os resultados esperados. O conhecimento organizacional é “construído a partir de elementos hierarquicamente organizados, sucessivamente mais complexos, mobilizando dados, informação e saberes que correspondem a competências específicas e especializadas, para além do domínio da gestão” (Clímaco, 2005, p.151). Por isso se diz que uma organização que aprende é aquela que aprende continuamente para poder progredir e sobreviver, dado que é capaz de criar, gerir e usar o conhecimento como um valioso recurso, desenvolver novas formas de trabalhar e ter a capacidade de usar a informação para o controlo do seu próprio desenvolvimento (Clímaco, 2005).

O desempenho da coordenação (gestão e liderança) exige o desenvolvimento de competências técnicas que as relacionam com a capacidade de dar forma e substância a cada atividade. Quando estas competências conduzem à inovação organizacional, o comportamento humano abrange diferentes componentes que devem ser vistos como disciplinas. Estas disciplinas estão relacionadas com as pessoas, com a forma como pensam, com o que querem, como se relacionam e aprendem com os outros (Clímaco, 2005, p.153).

#### **4.2. Efeitos da avaliação das escolas nas dinâmicas de Autoavaliação da Escola**

Correia (2015), no seu estudo, procurou saber quais os fatores que potenciam ou dificultam a cultura de avaliação organizacional e que possibilitam ou não o desenvolvimento

organizacional e a melhoria continuada da qualidade dos processos educativos. As conclusões deste estudo foram as seguintes:

- 1 – As lideranças de topo procuraram estabelecer contratos de autonomia com a tutela para terem mais autonomia.
- 2 – A preocupação com a conformidade e a credibilidade da imagem da escola prevalece sobre a preocupação com a eficácia e a melhoria organizacional.
- 3 – As escolas reveem-se nos resultados da Avaliação Externa e têm a tendência para enfatizar os pontos fortes e minimizar os pontos considerados fracos. Normalmente a análise dos resultados dos Relatórios da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) por parte dos Órgãos e Estruturas Educativas são incipientes o que dificulta a apropriação dos mesmos, por não serem desenvolvidos processos de reflexão que permitam a desconstrução, interpretação e cruzamento dos dados referentes com as práticas da escola e os resultados do processo de Avaliação Interna.
- 4 – A decisão de implementação do processo de autoavaliação das escolas não resulta de uma preocupação compartilhada por todos os atores educativos, nem existe um compromisso comum de melhorar a qualidade da prestação do serviço educativo. Esta preocupação centra-se na pessoa do diretor resultante do imperativo legal e da resposta reativa à pressão institucional da Avaliação Externa das Escolas. A Autoavaliação das escolas não contempla as visões e interpretações dos diferentes atores da escola, estando os trabalhos concentrados nos docentes e esta é percecionada como um instrumento de controlo burocrático, de prestação de contas e de responsabilização perante a comunidade educativa e das instâncias superiores. Os professores encaram-na como uma forma de responsabilização pelo seu desempenho e acabam por não participarem como decisores de mudança e melhoria organizacional.
- 5 – O processo de Avaliação Interna reflete as particularidades da organização escolar e as características específicas de cada uma delas. Quando se verifica uma débil articulação entre a equipa de autoavaliação e a direção não é feito o uso devido dos resultados apurados para a melhoria da escola e o relatório produzido torna-se um instrumento de ritualização da eficácia da ação organizacional. Quando a Autoavaliação é realizada pelos elementos da direção torna-se um processo burocrático de fachada para legitimar a ação organizacional da escola perante as instâncias superiores, numa lógica de produção de um relatório escrito. A consultadoria externa é vista como uma mais-valia, porque o domínio do saber técnico acaba por colmatar os obstáculos que se colocam durante o processo de autoavaliação.
- 6 – Quando os resultados apresentados pela IGEC são bons, aqueles que foram apurados durante o processo de autoavaliação não irão ser usados como base para iniciar processos de melhoria

que resultem de um compromisso comum. A escola irá centrar a sua atenção na melhoria dos pontos apontados como fracos na Avaliação Externa.

7 – Normalmente as escolas tendem a aplicar referenciais construídos por especialistas em avaliação da educação, por os reconhecerem como credíveis e legitimados. As escolas têm a tendência para fazer a Autoavaliação tendo em conta os indicadores de qualidade usados pela Avaliação Externa das Escolas (AEE), pois assim gerem as evidências que lhes permitem dar resposta a um referencial que as avalia e classifica.

8 – Quando a escola é encarada como uma empresa educativa, a educação é orientada por objetivos precisos e consensuais e por uma forte conexão entre ensino e aprendizagem. O processo de autoavaliação é centrado na mensuração e comparação que assenta na monitorização das *performances* de metas mensuráveis *a-priori*.

9 – As metas do Projeto Educativo de Escola são interpretadas pelos professores como “pertença do diretor, logo o processo de autoavaliação, mais do que alimentar processos de melhoria que resultem de um compromisso coletivo, é entendido como um instrumento de controlo e de responsabilização dos docentes” (p.484). Assim, reduzem-se as margens de autonomia do trabalho dos docentes e estes acabam por assumir uma estratégia de desobediência desafiando as metas que são percecionadas como inapropriadas.

10 – Na Autoavaliação das Escolas, normalmente, não se faz notar a preocupação com a avaliação dos processos de sala de aula, logo não está focalizada nos processos de ensino e aprendizagem.

11 – As escolas apostaram na conceção de indicadores, na construção de instrumentos para realizarem a Avaliação Interna e na necessidade de “gerir evidências”. Os dados da AEE e dos Planos de Melhoria são usados, essencialmente, pelo diretor ou pelos elementos da equipa de autoavaliação, porque não são suficientemente discutidos e apropriados pelos elementos dos outros órgãos e estruturas da escola.

12 – A influência da AEE na valorização dos resultados académicos e a obsessão pelas “estatísticas” contribui para um notório acompanhamento dos resultados escolares (por parte da equipa de autoavaliação) e para a interiorização (por parte dos docentes) da necessidade adoção de procedimentos com reflexos nas práticas pedagógicas e nos resultados obtidos pelos alunos nas provas aferidas internas e nos exames.

13 – Nas escolas constata-se a adoção de procedimentos em termos de definição de critérios uniformizados para avaliação dos alunos, de procedimentos de articulação e sequencialidade curricular, de monitorização dos procedimentos adotados na organização e gestão da escola.

14 – A adoção de medidas que apenas respondem às solicitações da AEE, não promove a inovação. Os diretores recorrem à gestão de evidências e exploram zonas de incerteza para não comprometerem a sua sobrevivência e obterem recursos por parte do estado.

15 – Os processos de autoavaliação estão sempre mais centrados nas estruturas de gestão e administração, as mudanças a nível organizacional são pontuais e existe uma ausência de estímulos à aprendizagem, o que leva a uma ritualização das práticas de autoavaliação. O facto do processo de autoavaliação ter o seu foco na medição das performances das disciplinas sujeitas a avaliação externas de aprendizagem, levou à modificação das práticas de alguns docentes, passando estas a estarem mais centradas nos resultados escolares, mas são percecionadas como burocráticas e inúteis.

16 – A falta de formação e de conhecimentos técnicos no âmbito da avaliação das escolas são aspetos que condicionam a condução do processo de autoavaliação e limita a ação da equipa e o envolvimento dos restantes elementos da escola. É necessária a disponibilização de formação e de apoio através de assessorias qualificadas para desencadear processos de autoavaliação que alimentem a mudança e a melhoria contínua e sustentável nas escolas.

17 – A criação de uma dinâmica de trabalho por parte da equipa de autoavaliação fica limitada por não haver tempo horário destinado ao desenvolvimento das tarefas inerentes ao processo de Avaliação Interna das Escolas. Este facto acaba por ter consequências no interesse, motivação e desgaste físico dos elementos da equipa de autoavaliação.

18 – A falta de autonomia das escolas para implementarem algumas das ações previstas vai condicionar a articulação entre a avaliação da escola, a sua capacidade de mudança e melhoria efetiva. As mudanças constantes nas políticas educativas, a avaliação dos professores, o processo de agregação das escolas são fatores desmotivantes, porque causam incertezas e dificultam as dinâmicas de mudança e inovação por parte dos docentes e das próprias escolas (pp.474-496).

Conclui-se que não estão criadas condições para as escolas se transformarem em unidades básicas de inovação e mudança, pois as organizações escolares e os seus atores não estão preparados para gerirem as pressões e a assimetria com a tutela.

### **4.3. O processo de Avaliação Externa das Escolas**

A Avaliação Externa é aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola, por ordem da administração educativa, embora seja indispensável a colaboração dos membros dessa comunidade educativa (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003). Este tipo de avaliação não é exclusivamente de controlo, pois os agentes externos podem apresentar recomendações que



podem e devem ser utilizadas pelas organizações escolares, tanto na definição das suas prioridades como dos seus objetivos de melhoria.

A Avaliação Externa permite obtenção de informação sobre o funcionamento da organização escolar, a qualidade do ensino ministrado e o modo como as escolas gastam o dinheiro dos contribuintes. A avaliação das escolas e a consequente divulgação dos resultados obtidos permite aos pais fazerem uma escolha fundamentada do estabelecimento de ensino que desejam para o seu educando. A realização da Avaliação Externa e a forma como esta é feita trata-se de uma questão controversa do debate educativo, dado que alguns autores criticam a realização desta avaliação e a divulgação pública dos resultados, por “considerarem que estes procedimentos alimentam um ambiente comparativo entre as escolas” (Lima, 2008, p. 284). A Avaliação Externa contribui para:

o aprofundamento do elitismo de certas instituições e o estreitamento do currículo na maior parte delas, baseado numa focalização quase exclusiva nas áreas disciplinares que são objecto de exames nacionais e que têm um perfil mais saliente na discussão pública sobre o desempenho dos alunos, p. 284).

Outros autores sustentam que a falta de Avaliação Externa e da sua divulgação pública pode funcionar contra os próprios estabelecimentos de ensino, uma vez que a ocultação dos resultados favorece a inépcia e aqueles que pouco se esforçam para implementar a mudança; desvaloriza e desmotiva aqueles que prezam o seu profissionalismo e possuem o sentido de responsabilidade pela melhoria da qualidade educativa (Lima, 2008). A publicação dos resultados obtidos pelas escolas costuma produzir mal-estar entre os professores e nem sempre oferece uma imagem ajustada do trabalho realizado nas escolas e do processo educativo (Marchesi, 2002).

Os defensores da Avaliação Externa das escolas e da publicação dos respetivos resultados, como refere Lima (2008), estão pouco sensíveis às argumentações técnicas usadas para demonstrar as limitações e eventuais malefícios da construção de listas ordenadas das escolas (*rankings*). Estes acreditam que pode acelerar a cultura de avaliação em algumas escolas, aumentando, assim, a competitividade entre as instituições. Defendem que as escolas são obrigadas a agir, o que trará benefícios para o Sistema Educativo, mesmo que as escolas situadas nos últimos lugares da lista sejam prejudicadas injustamente e sejam premiadas imerecidamente outras tantas, que sem grande esforço, se encontram no topo. De acordo com Sammons (1999, citado em Lima, 2008), a pesquisa sobre a eficácia da escola demonstra que a “publicação dos resultados ‘brutos’ das escolas nos exames e nas avaliações (...) nada fará para melhorar a qualidade da educação escolar. Pelo contrário, é provável que ela prejudique, em particular, a reputação das escolas localizadas em comunidades desfavorecidas” (p. 294). Os resultados finais obtidos pelos estudantes são aqueles que são apresentados e nunca se tem em consideração o

nível inicial dos seus conhecimentos, nem o contexto sociocultural a que estes pertencem. Esta comparação não inclui o esforço realizado por cada escola, nem o valor acrescentado nos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Esta informação só se refere às áreas tradicionais do currículo e ficam esquecidos outros fatores da educação como, por exemplo, as suas “estratégias de aprendizagem, a educação dos valores e das atitudes, e os processos que se produzem na escola e na sala de aula” (Marchesi, 2002, p.37). Esta situação conduz a um esforço da comunidade educativa para que os alunos consigam dar uma resposta positiva às provas nacionais a que estes são sujeitos, e as escolas procurarão selecionar os estudantes com melhores resultados. Consequentemente, os objetivos educativos ficam reduzidos aos que irão ser avaliados. Torna-se necessário encontrar novas formas de recolher os dados e de realizar as comparações, para se poder preservar a confidencialidade dos resultados de cada escola (Marchesi, 2002).

Da leitura da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, nomeadamente o seu artigo 6.º, verifica-se que a autoavaliação tem caráter obrigatório, desenvolve-se em permanência e deve incidir nos seguintes aspetos: grau de cumprimento do Projeto Educativo de Escola; nível de execução de atividades proporcionadoras de ambientes educativos capazes de gerarem condições de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno; o desempenho dos Órgãos de Administração e Gestão da Escola; o sucesso educativo dos alunos e a prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa. A Avaliação Externa tem em conta os aspetos referidos no artigo 6.º da Lei anteriormente referida, bem como “a conformidade normativa da escola com as orientações nacionais emanadas ao nível pedagógico, didático e da gestão” (Lima, 2008, p. 293). O artigo 9.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, estabelece todos os parâmetros da Avaliação Externa e o artigo 10.º determina que “o processo de avaliação deve assentar numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados obtidos”. Se a Avaliação Externa, na prática, se dirige mais aos resultados, a Autoavaliação constitui-se como uma forma de envolvimento e apropriação dos implicados no processo de melhoria interna (Bolívar 2016).

A Avaliação Externa permite, assim, assegurar a mesma qualidade educativa aos cidadãos, afetar recursos e apoios necessários aos estabelecimentos de ensino ou, então, compensar as desigualdades sociais. Uma vez que a autonomia possibilita o desenvolvimento e evolução do Currículo ministrados pelas escolas, a Avaliação Externa permitirá detetar problemas de justiça e equidade entre as diferentes organizações escolares que se encontram em contextos sociais diferentes e constitui-se como um processo de prestação de contas, por parte destas, sobre o serviço educativo que oferecem e os resultados que alcançam. A Autoavaliação é, assim, baseada na escola e está imersa num ciclo de melhoria interna que poderá ser conjugada com indicadores externos de resultados. Desta forma, é absolutamente prioritário a conjugação das duas formas

de avaliação dado que “a avaliação institucional é considerada como um espaço de confluência entre a Avaliação Externa, mais dirigida para a eficácia, e a Autoavaliação baseada na escola, mais orientada para a melhoria” (Bolívar, 2016, p.7). A Avaliação Institucional tem como objetivo a gestão eficaz e eficiente da qualidade educativa, por forma à melhoria continuada e ao sucesso escolar de todos os estudantes (Bolívar, 2016).

O avaliador externo deve seguir um conjunto de valores educativos, por forma a contribuir para explicitar o desenho claro da organização e o que significa o trabalho conjunto para o desenvolvimento de práticas sociais (reflexão conjunta sobre o que se faz, se deve fazer ou seria legítimo alcançar) (Bolívar, 2016).

Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação agirá como corpo consultivo e proporá as medidas de melhoria do Sistema Educativo que se revelarem necessários. Os Serviços centrais do Ministério da Educação “são responsáveis pelo planeamento, coordenação, definição de processos, execução e desenvolvimento da avaliação do sistema educativo nacional” (art. 13). De acordo com o artigo 16.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, os resultados da avaliação das escolas e do Sistema Educativo deverão ser tornados públicos para “disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, atualizada, criticamente refletiva e comparada internacionalmente do sistema educativo português”.

Do exposto poder-se-á concluir que a Avaliação Interna e a Avaliação Externa são ambas importantes, mas “nenhuma delas pode existir por si só” (Nevo, 2007, p.457). O “diálogo” entre estas duas formas de avaliação permite aumentar o envolvimento dos parceiros e possibilita a criação de uma cultura de avaliação na escola, ficando esta mais receptiva à avaliação e à sua utilização (Nevo, 2003). Para o autor, a Avaliação Externa contribui para a melhoria da qualidade das atividades de Avaliação Interna das Escolas, uma vez que sugere os seus critérios de avaliação e, desta forma, esta assume-se como um desafio para que cada organização escolar possa alcançar os critérios externos/nacionais. A pesquisa sobre a eficácia da escola tem tido impacto sobre a Avaliação Externa das Escolas através do contributo que tem dado para a preparação dos próprios processos de inspeção (Lima, 2008).

#### **4.3.1. Impacto e efeitos da Avaliação Externa nas Escolas**

O primeiro estudo de âmbito nacional de natureza meta-avaliativa que incide na produção de conhecimento sistematizado sobre a Avaliação Externa de Escolas, mediante a análise teórica de modelos e o estudo empírico do impacto e efeitos nas escolas e comunidade foi financiado

pela Fundação Ciência e Tecnologia, coordenado pela Universidade do Minho e com a participação das Universidades do Porto, Coimbra, Lisboa, Évora e Algarve.

Como forma de sistematizar a informação recolhida referente aos impactos e efeitos da Avaliação Externa nas escolas do ensino não superior passa-se, de seguida, a descrever os estudos desenvolvidos por esta equipa e ficam desde já elencadas as principais conclusões dos estudos que, a seguir, são dados a conhecer:

1. A avaliação Externa das escolas contribuiu para a construção de referenciais e dispositivos de autoavaliação próprios de cada organização escolar.
2. A Avaliação Externa das escolas está a cumprir o propósito para o qual foi pensada, dado que fomentou a responsabilização das organizações escolares no processo de construção e estabelecimento de culturas de avaliação.
3. Registou-se uma evolução positiva no desempenho das escolas resultante de ajustamentos no processo de avaliação e da implementação de mudanças conducentes a uma melhoria eficaz do desempenho organizacional.
4. Verificou-se a generalização e consolidação do Modelo de Avaliação Externa das Escolas, tanto no domínio procedimental ou discursivo, no entanto não é suficientemente indutora da implementação de novas práticas pedagógicas.
5. A Avaliação Externa das Escolas tem produzido efeitos e impactos moderados na escola, maiores ao nível da liderança e coordenação e menores nos resultados escolares e comportamento dos alunos. Estes efeitos devem estender-se ao domínio pedagógico e do ensino-aprendizagem em sala de aula, assim como ao reforço do envolvimento dos professores e da comunidade escolar na autoavaliação e nos processos de decisão escolar.
6. As escolas cujos líderes se socorrem de diferentes formas de atuar para melhorarem os resultados escolares são aqueles que possuem características de vários estilos de liderança (transacionais e transformacionais).
7. As práticas e a cultura de autoavaliação nem sempre são institucionalmente valorizadas e reconhecidas. A Avaliação Externa é vista como um instrumento de controlo institucional, pouco formativa e motivadora.
8. A construção da melhoria e inovação educacional, ao nível da melhoria dos resultados dos alunos, dos processos de articulação curricular e supervisão pedagógica, depende de forma de atuar dos líderes e da estabilidade das lideranças.
9. A Avaliação Externa das escolas permite combater a subjetividade da autoavaliação, mas quando descontextualizada condiciona a qualidade das práticas profissionais. Como está mais centrada nas estruturas responsáveis e menos nos atores das escolas dificulta a

construção de processos e de projetos considerados emergentes e contextualizados de intervenção.

10. Deve valorizar-se mais as lideranças intermédias e melhorar a divulgação dos resultados da Autoavaliação e da Avaliação Externa. Deve ser dada a conhecer a repercussão de ambas as formas de avaliação nos processos de tomada de decisão e na implementação dos planos de melhoria do agrupamento.
11. As mudanças organizacionais e curriculares devem ter como objetivos a melhoria dos resultados académicos e a qualidade da escola, promover e incentivar a cultura de avaliação, envolver mais os professores nos dois processos de Avaliação Organizacional para que se tornem mais holísticos, participados e formativos.

#### **4.3.1.1. Contributo do referencial da Avaliação Externa para a criação de um Modelo de Autoavaliação**

No estudo de Silvestre, Saragoça e Fialho (2016) foi possível perceber quais as alterações que se operaram nas escolas, da região do Alentejo, na sequência dos processos de Avaliação Externa das Escolas (AEE), mais propriamente nas práticas de autoavaliação e no contributo desta para a criação de um Modelo de Avaliação Interna elaborado pela própria escola.

Os autores chegaram às seguintes conclusões: (i) a “AEE tem sido um elemento catalisador dos processos de autoavaliação organizacional nas escolas”; (ii) a AEE está muito “condicionada pelo fator humano, pelas relações interpessoais e pelo clima da escola”; (iii) a AEE deve ser “entendida como um suporte decisional das políticas educativas” e a Autoavaliação deve “assumir uma dimensão formativa”; (iii) a construção do referencial e de todos os dispositivos de Autoavaliação devem ser “inteiramente emergentes da organização e contextualizados”, onde todos colaborem na sua elaboração e “mobilize toda a comunidade educativa na análise e resolução dos problemas concretos da organização”; (iv) deve haver “estímulo e incremento à/da formação em torno de questões da avaliação organizacional, não apenas para as lideranças de topo e intermédias, mas também para o corpo não docente”; e (v) a criação de uma rede de apoio às escolas constituída a partir das Universidades” (pp. 31-32).

#### **4.3.1.2. Convergências e tendências de ação da Avaliação Externa de escolas nos Processos de Autoavaliação**

O objetivo do estudo de Sampaio, Figueiredo, Leite e Fernandes (2016) era saber se a AEE tem cumprido o propósito de fomentar a responsabilização das organizações escolares no processo de construção e estabelecimento de culturas de avaliação. Neste estudo foram recolhidas

informações em duas escolas avaliadas nos dois ciclos de AEE: uma apresentou uma subida do primeiro para o segundo ciclo de avaliação, no que diz respeito ao desenvolvimento e implementação dos procedimentos de Autoavaliação, e na outra verificou-se uma descida. Foram realizados, também, inquéritos *online* aos diretores de escolas a nível nacional.

As autoras apontam para as seguintes conclusões: (i) existe uma “relação entre o desenvolvimento da autoavaliação das escolas e os procedimentos e referentes seguidos na avaliação externa”; (ii) a Avaliação Externa e a produção de conhecimento pela escola sobre a sua própria realidade escolar “dá origem a novas formas de pensar e orientar a autoavaliação”; (iii) a AEE permite às escolas conhecerem as forças e as fragilidades que possuem, uma vez que normalmente passam despercebidas nas avaliações internas; (iv) as informações resultantes da AEE, por vezes, legitimam aspetos que já tinham sido identificados na Autoavaliação; e (v) a AEE está a “cumprir o propósito de promoção de espaços, momentos e condições para o desenvolvimento de processos de autoavaliação mais estruturados e conscientes” (p.49).

#### **4.3.1.3. Evolução do desempenho das escolas segundo o parecer da Avaliação Externa**

O estudo de Alferes, Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo (2016) consistiu na ampliação de um estudo preliminar desenvolvido em 43 escolas da região centro, cuja base de dados foi alargada para 461 escolas do continente. Os investigadores procederam à análise do desempenho das escolas e concluíram que se verificou uma evolução positiva nas classificações atribuídas pelos avaliadores da IGEC nas organizações escolares estudadas. Esta evolução positiva é questionável, pois registaram-se mudanças no sistema de avaliação da educação e do ensino não superior no segundo ciclo avaliativo nos domínios avaliados e na escala de classificação. Pese embora se tenha registado uma evolução positiva no desempenho das escolas, estas resultaram de mudanças no sentido de uma melhoria efetiva ou resultaram de ajustamentos no processo de avaliação.

#### **4.3.1.4. Resultados da análise dos contraditórios de Avaliação Externa das Escolas**

O estudo empírico de Pacheco (2016) sobre os contraditórios elaborados pelas organizações escolares em função do Relatório da Avaliação Externa no período compreendido entre os anos letivos de 2006/2007 a 2013/2014 é de natureza mista e o investigador sistematizou as seguintes conclusões: (i) “os dados estatísticos sobre os contraditórios produzidos no primeiro e segundo ciclos de avaliação externa revelam que 2/3 das escolas validam o modelo implementado” (p.79), embora possam discordar das classificações atribuídas; (ii) “generalização e consolidação do modelo de avaliação externa de escolas” (p. 79), tanto no efeito

procedimental como no discursivo; (iii) o primeiro ciclo avaliativo é considerado de natureza formativa e o segundo é declaradamente de prestação de contas; (iv) nos relatórios não se encontram evidências sobre o efeito teórico do quadro pedagógico nem das alterações no trabalho docente, “pois a avaliação externa não é suficientemente indutora de novas práticas pedagógicas” (p. 80); (v) as escolas discordam mais da interpretação que é feita nos Relatórios de Avaliação Externa do que dos factos apontados; (vi) a tipologia dos contraditórios é muito diversa e deveria, segundo o investigador, haver um modelo próprio para o efeito; (vii) é reduzida ou nula a eficácia dos contraditórios, ficando a escola obrigada a aceitar a decisão final dos avaliadores da IGEC; e (viii) deveria ser criada uma Comissão de Recurso da Avaliação Externa das Escolas como sempre esteve previsto na lei (pp.79-80).

#### **4.3.1.5. A perspetiva dos líderes e restantes atores educativos acerca do impacto e efeitos da Avaliação Externa de Escolas**

No estudo de Moreira e Rodrigues (2016), foram realizados inquéritos por questionário (disponibilizados numa plataforma eletrónica) a 256 diretores de Agrupamentos de Portugal Continental, por serem considerados “peças-chave na produção de impactos e efeitos da avaliação externa das escolas e, como tal, informadores privilegiados acerca destes efeitos e dos seus mecanismos” (p. 84).

As conclusões apontam para: (i) a Avaliação Externa tem produzido efeitos e impactos moderados na escola (mais ao nível da liderança e coordenação, depois no plano curricular e pedagógico ou do ensino e da aprendizagem e mais fracos nos resultados e comportamento dos alunos), nomeadamente sobre os Órgãos de Direção e Gestão e menos sobre os professores, alunos e pais; (ii) a Autoavaliação da Escola mostra-se um mecanismo primordial na intermediação do efeito da Avaliação Externa e na melhoria da qualidade escolar embora, ainda, necessite de investimento, consolidação e desenvolvimento nos planos técnicos, científico e organizacional; (iii) os efeitos da AEE devem estender-se ao domínio pedagógico, do ensino-aprendizagem em sala de aula (trabalho colaborativo entre pares, acompanhamento, observação e supervisão em sala de aula), reforço do envolvimento dos professores e da comunidade escolar na Autoavaliação e nos processos de decisão escolar; (iv) as consequências da Avaliação Externa têm baixo nível de expressão, limitando o seu efeito formativo sobre as escolas mais resistentes, no entanto revela um poder motivador, catalisador e mobilizador dessas escolas, uma vez que nestes contextos educativos se colocam mais desafios à eficácia e qualidade da intervenção educativa (são estas escolas que precisam de concentrar mais esforços para combater as desigualdades escolares associadas às desigualdades sociais); (v) a AEE tem assumido maior

impacto devido à apropriação do referencial de avaliação e da utilização dos resultados dos relatórios da IGEC; e (vi) a estabilidade do corpo docente assume elevada importância ao nível curricular e pedagógico, da prestação do serviço educativo, dos resultados dos alunos e no Plano de Autoavaliação das Escolas (pp.111-114).

O estudo de Fernandes, Leite e Mouraz (2016) tinha como objetivo principal analisar os efeitos da Avaliação externa das Escolas na sua relação com as lideranças de topo. Trata-se de um estudo de caso realizado em dois Agrupamentos de Escolas, um cujas classificações subiram do primeiro ciclo de AEE para o segundo e no outro aconteceu precisamente o oposto. Como instrumento de recolha de dados foram realizadas entrevistas aos diretores dos Agrupamentos de Escolas estudados e aos investigadores foi-lhes possível retirarem as seguintes conclusões: (i) a imagem produzida da escola pode estar distanciada do real conferindo uma certa nulidade ao processo de Avaliação Externa, uma vez que os participantes nos painéis são instruídos antecipadamente e a organização da informação é feita de forma a corresponder ao que é solicitado ou como forma de melhorar as classificações atribuídas pela equipa de avaliação externa; (ii) as práticas e cultura de Autoavaliação nem sempre são institucionalmente valorizadas e reconhecidas, mas os Relatórios da Avaliação Externa são um objeto privilegiado de reflexão e implementação de ações de melhoria que se revelam mais eficazes para a resolução das fragilidades e dos problemas detetados pela equipa da IGEC; (iii) a forma de atuar dos líderes e a estabilidade das lideranças são considerados aspetos essenciais para a construção da melhoria e inovação educacional designadamente ao nível da melhoria dos resultados dos alunos, processos de Articulação Curricular e Supervisão Pedagógica (pp.183-185).

O estudo de caso de Paulos, Valadas e Gonçalves (2016) foi realizado num Agrupamento de Escolas da região do Algarve que se encontrava integrado num Território de Intervenção Prioritária (TEIP2) e cuja Avaliação Externa subiu do primeiro para o segundo ciclo. Este estudo tinha como objetivos principais: (i) conhecer as perspetivas dos diversos atores educativos (diretor, coordenador da equipa de autoavaliação e coordenador de ciclo/grupo disciplinar) relativamente a formas de apropriação, publicitação e debate na escola e na comunidade no que se refere à AEE; e (ii) avaliar o impacto e efeitos da Avaliação Externa na melhoria da escola em termos organizacionais, curriculares e pedagógicos (pp.190-191).

Chegaram à conclusão que as equipas de autoavaliação nem sempre estão preparadas para desempenhar as funções que lhes são imputadas, dificultando todo o processo de implementação de ações necessárias e de divulgação da informação (a todos os atores educativos) para que se desenvolvam cumplicidades didáticas, pedagógicas e institucionais. A AEE permite combater a subjetividade da Autoavaliação e “fortalecer a identidade profissional e promover o princípio da



legitimidade explicativa” (p.209), assumindo “o papel de agente de regulação autodirigida e potenciar a construção e formulação de contraditórios mais consistentes” (p.209). Quando descontextualizada condiciona a qualidade das práticas profissionais na educação. Como a AEE está mais centrada nas estruturas responsáveis (diretores, coordenadores da equipa de autoavaliação e coordenadores de departamento) e menos nos atores das escolas dificulta a construção de processos e de projetos considerados emergentes e contextualizados de intervenção. É vista como instrumento de controlo institucional, muito pouco formativa e motivadora.

No caso de Gonçalves, Vaz-Rebelo, Bidarra e Barreira (2016) tinham por objetivo dar conta de escolas da região Centro que se salientaram na sua evolução do primeiro para o segundo ciclo avaliativo em todos os domínios avaliados durante a AEE. O Agrupamento de Escolas escolhido foi o que se destacou pela melhoria significativa dos resultados obtidos na AEE do primeiro para o segundo ciclo avaliativo. Foi realizado um estudo de caso de natureza mista e os instrumentos de recolha de dados usados foram: questionários aos docentes, entrevistas semiestruturadas ao diretor e ao coordenador da equipa de autoavaliação e a análise de documentos oficiais. Das conclusões do estudo destacam-se as que a seguir se apresentam como sendo as que produziram mudanças mais significativas no funcionamento deste Agrupamento: (i) mudança do exercício das lideranças, nomeadamente na valorização das lideranças intermédias; e (ii) a melhoria na divulgação dos resultados da Autoavaliação e da Avaliação externa, bem como a sua repercussão nos processos de tomada de decisão e na implementação dos Planos de Melhoria do Agrupamento (p.228).

Sousa, Costa, Rodrigues, Lamela, Queirós, Seabra e Morgado (2016) realizaram um estudo num Agrupamento de Escolas e numa Escola Secundária da zona Norte do país por serem “dois casos de melhoria das classificações e corresponderem a situações críticas do processo de avaliação externa” (p. 232). Os investigadores constataram que o facto do modelo utilizado na AEE possuir normas uniformes, tendencialmente conduz a uma homogeneização de procedimentos organizacionais. No entanto, nem todos os atores escolares sentem a existência desta homogeneização de procedimentos escolares da mesma forma, facto que produz posicionamentos disparidades relevantes nos efeitos produzidos nas organizações escolares.

O posicionamento dos líderes de topo e intermédios das duas organizações escolares divergem relativamente à autonomia da escola para implementar as mudanças organizacionais, curriculares e pedagógicas necessárias, pois uma delas apresenta uma resistência colaborante (tem Contrato de Autonomia e uma parceria com uma Instituição Externa) e a outra tenta corresponder às exigências externas do modelo. Ambas valorizam a AEE como forma de

ultrapassar os seus pontos fracos, consolidação dos seus pontos fortes e o reforço da sua imagem social. Os investigadores concluíram, também, que (p.262): (i) existe a aceitação do referencial subjacente ao Modelo de AEE (tanto na apropriação de discursos avaliativos quer nos procedimentos conducentes a melhores resultados educativos); (ii) as mudanças verificadas em termos organizacionais e curriculares têm em vista a melhoria dos resultados académicos (elaboração de documentos, criação de cargos de liderança intermédia, modificação de critérios de avaliação, implementação de práticas de articulação e sequencialidade curriculares, enfoque no trabalho colaborativo dos docentes); (iii) promove e incentiva uma cultura de avaliação centrada nos resultados académicos e na melhoria da qualidade da escola; (iv) “os docentes não implicados diretamente no processo manifestam um aparente alheamento em relação à forma como o processo de avaliação decorre na escola e ao impacto que pode a ter nas suas práticas” (p. 262); e (v) “o processo de AEE necessita de ser alterado, no sentido de os docentes terem uma intervenção mais ativa, de modo a tornar-se num processo holístico, participativo e formativo” (p.262).

#### **4.3.2. Efeitos e impactos da Avaliação externa nas práticas das lideranças intermédias**

Machado (2014) tentou perceber se as práticas de Avaliação Externa e Interna, bem como a disseminação da informação recolhida nos vários Órgãos da Escola/Agrupamento operaram ou não impactos/mudanças e efeitos/resultados nas práticas curriculares das lideranças intermédias.

A autora concluiu que o 1.º ciclo da AEE foi bem aceite pelas escolas, porque promoveu a reflexão sobre as práticas pedagógico-curriculares. No entanto, não favoreceu a abertura à mudança e melhoria, mediante o confronto dos pontos considerados fortes e fracos em cada organização escolar. A obrigatoriedade da Autoavaliação e da elaboração do Plano de Melhoria não se traduziu, no geral, na mudança das práticas curriculares das lideranças intermédias, onde o trabalho colaborativo de planificação, articulação e gestão do currículo ainda não está largamente ritualizado e a sua reflexividade, ao nível da sala de aula, parece estar por cumprir. No entanto, a AEE instituiu uma mudança silenciosa nas escolas, uma vez que potencia níveis mais elevados de exigência na busca de maior eficácia e excelência. A investigadora refere que os resultados alcançados não são suficientemente fecundos, pois ainda não se

instituiu o hábito da observação mútua da prática letiva, não ritualizou o trabalho colaborativo dos professores na planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo, na produção conjunta de instrumentos de avaliação, na articulação interciclos, anos, disciplinas, na elaboração de estratégias para alunos com NEE, na elaboração de documentos orientadores ou no alargamento do processo de autoavaliação a uma equipa representativa de toda a comunidade (p.302).

No que diz respeito às práticas curriculares das lideranças intermédias, os resultados mostram que várias escolas já desenham o seu próprio Modelo de Autoavaliação, propondo-se a uma ritualização e sistematização de práticas curriculares impulsionadoras de melhoria do ensino, da aprendizagem e dos resultados dos alunos. Por outro lado, as práticas curriculares das lideranças intermédias não sofreram alterações, dado que a complementaridade entre as vertentes formativas e sumativas da Avaliação quer Interna quer Externa estão longe de se cumprirem, tornando-se essencial a valorização dos processos que poderão conduzir aos efeitos e resultados pretendidos.

## **CAPÍTULO 5 – ESCOLAS EFICAZES**

Os professores e os membros dos órgãos de administração fazem tudo o que podem para que as escolas se tornem melhores locais de aprendizagem, mas os avanços têm sido desanimadoramente lentos. A descentralização do poder possibilitou a alteração das Estruturas Escolares e a introdução de novos Sistemas de Gestão para que a tomada de decisão fosse da responsabilidade das escolas, mas a implementação de novos projetos de qualidade e de estratégias inovadoras não estão a conseguir eliminar a má instrução nem os planos de estudo ineficientes, uma vez que são mudadas as Estruturas Escolares mas não se operam modificações na sua cultura (Sergiovanni, 2004).

As escolas bem-sucedidas são aquelas que reconhecem que o objetivo é conseguir que os professores trabalhem de forma colaborativa e muito próxima. Contudo, um currículo administrativamente controlado pode comprometer e estabelecer limites à colaboração dos docentes. Para incutir maiores desafios à mudança do contexto de ensino é necessário atribuir aos educadores e à escola maiores responsabilidades no desenvolvimento do currículo (Fullan & Hargreaves, 2001), na mudança de teorias de escolarização e na vida da organização (Sergiovanni, 2004).

### **5.1. As culturas de escola**

O ensino é um agente fundamental para a mudança da sociedade do conhecimento e os professores são responsáveis pelo seu futuro. No entanto, o ensino está em crise devido à mobilidade dos professores, ao desgaste e desilusão dos docentes perante as reformas em larga escala, a falta de atratividade e o abandono da profissão, a competitividade com empresas e outras profissões por candidatos de alto calibre. A redução dos níveis de exigência educativa, devido à falta de professores nas escolas, conduziu à perda de criatividade e de inspiração nas salas de aula e, por sua vez, à alienação dos alunos que frequentam escolas excessivamente especializadas e centradas nos conteúdos. O desenvolvimento profissional é crucial para que o ensino se transforme numa verdadeira profissão aprendente, que concretize mudanças profundas e duráveis no sucesso dos alunos, que inspire um ensino de qualidade e que retenha os bons professores nas escolas (Hargreaves, 2003).

#### **5.1.1. O individualismo permissivo**

Os professores, na era do individualismo permissivo, ensinavam a sós no isolamento da sua sala de aula. “As suas qualificações profissionais enquanto professores licenciavam o seu direito à autonomia e à protecção contra interferências, durante toda a carreira” (Hargreaves,

2003, p.219). Quanto ao aumento das qualificações, os professores procuravam-na de forma individual e longe do seu local de trabalho. Como não partilhavam entre si a sua experiência, a formação adquirida pelos professores tinha poucas hipóteses de influenciar as outras pessoas da escola ou de beneficiar do seu encorajamento para arriscarem a aplicação de novas práticas no ensino. O isolamento profissional, durante décadas, constituiu-se uma barreira para a mudança educativa e ao aperfeiçoamento do ensino na sala de aula (Hargreaves, 2003).

O modo de fazer pedagogia centra-se na “lógica dos saberes, sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança e tem como palavra-chave a “disciplina”” (Formosinho & Machado, 2009, p.39).

O isolamento profissional é uma estratégia de adaptação, por salvaguardar o tempo e a energia, para dar resposta às exigências imediatas de aprendizagem dos alunos e, assim, os professores podem adaptar formas seguras de ensino e sem riscos. Por outro lado, “as histórias de vida de alguns professores, a sua formação e os contextos organizacionais lhes ensinam que a privacidade é uma opção mais segura” (Day, 2001, p.129). Em contextos de reforma, o professor socorre-se do isolamento por ser a sala de aula o local onde pode exercer o seu juízo discricionário (Day, 2001).

#### **5.1.1.1. A balcanização**

A balcanização, como forma de cultura, causa separações na escola. Os professores trabalham isolados ou em grupos que, também eles estão isolados. Neste tipo de cultura, os professores identificam-se e mostram lealdade com o grupo a que pertencem, mas não com a escola como um todo. “Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo” (Day, 2001, p.129).

Nas culturas balcanizadas, os docentes depositam a sua identidade e lealdade nos colegas que trabalham de forma mais próxima e em quem convivem mais. A existência destes grupos reflete e reforça as perspetivas, dos diferentes conjuntos de docentes, acerca da aprendizagem, estilos de ensino, disciplina e currículo. A balcanização pode conduzir à pobreza de comunicação, ao isolamento dos docentes nos diferentes grupos de recrutamento ou níveis de ensino, à indiferença perante a monitorização do progresso dos alunos e conduz a expectativas inconsistentes sobre o seu desempenho e comportamento (Fullan & Hargreaves, 2001).

Os professores com perspetivas semelhantes, normalmente, agrupam-se e conseguem impedir a aceitação, ao nível da escola, de determinadas práticas e inibem a discussão aberta de assuntos que possam determinar uma visualização da realidade global diferente da sua (Fullan

& Hargreaves, 2001). Os professores que desejem ampliar o seu conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem fogem às tradições da escola e às normas que regem o grupo ou o seu nível de referência, vêem-se confrontados com inúmeros problemas (Day, 2001).

Os diretores que pretendam promover na escola uma visão mais alargada de profissionalismo não têm a sua tarefa facilitada, por se verem confrontados com a resistência dos outros membros da organização (Day, 2001). Como forma de impedirem os perigos da balcanização, os diretores desenvolvem políticas que contrariem os seus efeitos, nomeadamente: atividades que fortifiquem as relações entre docentes, a compreensão e a cooperação, assim como o desenvolvimento conjunto do professor e do currículo (Fullan & Hargreaves, 2001).

### **5.1.2. Culturas colaborativas**

Para quebrar com o isolamento no ensino, na década de oitenta, verificou-se uma reculturação voluntária nas escolas, apoiada e encorajada pelo incentivo ao trabalho conjunto e à interação. Os professores fizeram emergir a partilha de recursos e a planificação como normas aceitáveis no seu trabalho. O local de trabalho constituiu-se como o lugar de formação contínua para as equipas que se formaram nas escolas e os líderes eficazes promoveram esta colaboração informal e formal entre os docentes, “integrando esforços profissionais conjuntos numa rede de relações duradouras e caracterizadas pela confiança mútua” (Hargreaves, 2003, p.220). Contudo, esta colaboração é circunscrita, uma vez que não se estende aos contextos de sala de aula (ensino em conjunto, observação mútua do trabalho e investigação-ação) nem está centrada na ação do professor. Trata-se de uma colaboração que se focaliza nos aspetos imediatos, de curto prazo e práticos (Fullan & Hargreaves, 2001).

Sem a vontade dos professores e o apoio da sociedade, as reformas educativas não passarão para o campo da realidade, no caso de não afetarem o trabalho quotidiano que se desenvolve nas salas de aula. É necessário que os professores alterem as suas práticas escolares, implicando o abandono do método tradicional (transmissores e executores de decisões educativas tomadas externamente à escola) e passarem a ser construídas visões diferentes sobre o conhecimento, a teoria e a prática. Pese embora tudo o que a teoria nos diz, na prática o poder central teima em não perder protagonismo nem abdicar do seu papel centralizador e controlador. As inovações que se pretendam introduzir no terreno educativo carecem da aprovação prévia do poder central, por ser ele quem detém o monopólio das principais decisões educativas. Desta forma, muitos projetos inovadores acabam por ser inviabilizados e, assim, não se conhecendo os efeitos verdadeiramente interessantes que estes poderiam produzir (Morgado, 2005).

“O sistema educativo é ingovernável sem a adesão de, pelo menos, uma parte dos professores e dos utentes, pais e alunos” (Perrenoud, 2002, p.37). A adesão dos docentes e dos pais a novas disposições determinam ou não a mudança das práticas de ensino. Poderá, pois, esconder uma resistência passiva e tudo continua como dantes. Por isso as reformas devem ser negociadas para se conseguir reformulações que mudem o Sistema Educativo. As reformas introduzidas no sistema educativo podem ser: (i) estruturais (não implicarem a transformação de práticas, na maioria dos casos); (ii) reformas do currículo (normalmente, não afetam profundamente as práticas letivas, porque se limitam a uma modernização dos conteúdos); e (iii) práticas pedagógicas (estas medidas não se podem decretar, mas sim negociar com os atores para se conseguir uma grande adesão, dado que estas passam por uma evolução das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho) (Perrenoud, 2002, p.38).

Cabe, pois, às escolas envolver os diversos atores educativos, principalmente os professores, implicando-os ativamente em estratégias e procedimentos capazes de alterar a cultura profissional e as práticas letivas. A escola deve ser um espaço de construção de uma cultura colaborativa, por esta se tornar uma forma de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira. Os professores confiam, valorizam e legitimam a partilha de saberes especializado, procuram aconselhamento e concedem ajuda, dentro e fora da escola, por ser uma forma de facilitar o ensino e a aprendizagem docente (Morgado, 2005).

Os esforços colaborativos dos professores que se concentravam nas formas de aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, normalmente, tiveram efeitos significativos sobre o sucesso dos alunos e no desenvolvimento das próprias escolas. Mas, quando estes esforços, apenas, se centraram na forma de disciplinar os alunos, na socialização dos docentes ou na coordenação de tarefas verificou-se, também, o benefício dos alunos. No entanto, algumas vezes, essa colaboração não tinha quaisquer pontos de referência externos ou interdependentes, e por isso proporcionou práticas de colaboração que perpetuavam práticas ineficazes, tanto como eficazes (Hargreaves, 2003). Pode tratar-se de uma colaboração disfarçada por se cingir ao nível das conversas sobre o ensino, na troca de conselhos e de técnicas, e por conseguinte não amplia o pensamento nem melhora as práticas letivas dos professores, na medida que existe uma preocupação com questões imediatas, a curto prazo e práticas, excluindo a pesquisa e a crítica (Day, 2001).

As escolas têm passado por períodos de grande perturbação devido ao esforço despendido em reformas estruturais e curriculares que lhes são impostas, mas a mudança nem sempre tem sido fácil, por ser necessária a sua condução por parte de diretores convictos e empenhados na

promoção da aprendizagem dos docentes e discentes (Day, 2001). A construção de culturas colaborativas eficazes nem sempre têm sido consistentes e as estratégias para as difundir para outras escolas entusiastas e bem lideradas, nem sempre têm sido bem-sucedidas. A reculturação enquanto estratégia para assegurar o aperfeiçoamento, por vezes, é incapaz de assegurar progressos reais no sucesso dos alunos, na mudança eficaz da escola e no desenvolvimento profissional dos docentes, assim como a sua generalização a um sistema de maiores dimensões (Hargreaves, 2003). As colaborações são eficazes quando operam mudanças no mundo das ideias, verifica-se a análise crítica das práticas existentes de modo a estabelecer melhores alternativas de trabalho, introduzir alterações e avaliar o seu valor (Fullan & Hargreaves, 2001).

### **5.1.3. Colegialidade artificial**

A cultura colaborativa quando se confronta com sistemas hierárquicos de controlo, a colaboração entre os docentes torna-se forçada ou inventada, por ser imposta de cima para baixo relativamente à planificação ou à aprendizagem (com quem deve ser feita, quando e onde deve ocorrer). A colegialidade artificial representa “uma prisão onde a gestão de todos os pormenores constrange essa prática colaborativa”, nomeadamente as oportunidades dos docentes iniciarem os seus “próprios projetos conjuntos, a aprendizagem partilhada e a inquirição coletiva, em áreas como a investigação-ação, o ensino em equipa, ou a planificação do currículo” (Hargreaves, 2003, p.221). Estes sistemas hierárquicos de controlo inibem a iniciativa profissional desencadeada pelos próprios docentes e gerem o processo colaborativo, estabelecendo fronteiras rigorosas em seu redor e limitando o seu espaço de manobra. Neste caso, os professores colaboram menos ou abandonam estas práticas de trabalho assim que cessa a urgência da implementação ou da criação de um Projeto Educativos de Escola. Quando o trabalho de equipa é realizado sob pressão raramente produz progressos sustentáveis, porque os seus efeitos são fracos ou inconsistentes e as suas consequências podem ser contraproducentes ou perversas. Por esta razão, foi introduzido um novo modo de regulação que consiste no estabelecimento de contratos e a focalização no desempenho (Hargreaves, 2003).

A Supervisão Compulsiva induz a um apoio que está intimamente ligado à avaliação e a ajuda que é oferecida, normalmente, é orientada por uma hierarquia (Fullan & Hargreaves, 2001). Por outro lado, a publicação dos resultados dos desempenhos das organizações educativas, os pais aumentaram a sua liberdade de escolher a escola dos filhos e intensificou-se a competição entre as Instituições Educativas pelos melhores alunos. Assim, através de contratos externos estão a ser atribuídas maiores quantias dos fundos públicos às organizações privadas. As relações de confiança mútua que caracteriza as relações interpessoais entre



entidades contratadas e fornecedores, são substituídas por padrões de desempenho comuns e detalhadas para ambas as partes e cujo incumprimento acarreta sérias consequências (Hargreaves, 2003).

#### **5.1.4. O individualismo corrosivo**

Em quase todo o mundo, a partir da década de noventa, na educação, os regimes contratuais operam como quase-mercados, uma vez que “a liberdade de escolha dos consumidores e a organização flexível dos serviços são preparadas” (Hargreaves, 2003, p.223). No quadro legislativo é encontrado um paradoxo, por vezes difícil de gerir, que é a combinação da liberdade de escolha, para promover a diversidade, com o estabelecimento de padrões de exigência idênticos para todos, para impor a uniformidade. É estabelecido por normativos legais a realização de exames aos alunos, são impostos padrões curriculares e processos muito exigentes de inspeção, de monitorização e de intervenção nas organizações escolares. Daqui resulta o estabelecimento de uma cultura de individualismo competitivo nas escolas e no ensino. Numa perspetiva de obterem sucesso, as escolas competem pelos melhores alunos e suas famílias. Como as organizações escolares estão sujeitas à imposição de quadros de standardização, elas assemelham-se bastante entre si e os professores ficam impedidos de aprender uns com os outros, porque as pessoas guardam as melhores ideias para si. Nestas circunstâncias, os casos de exclusão social aumentam, porque os pais com melhores recursos económicos escolhem as escolas ou mudam-se para outras localidades procurando as melhores oportunidades para educar os filhos em Instituições com resultados educativos mais elevados. As pessoas das classes mais baixas e as minorias estão condenados a viver em bairros sociais, com poucos recursos económicos e à frequência das escolas da zona da sua residência (Hargreaves, 2003).

Como forma de reagir a anos e anos de reformas coercivas, os pais optam por trocar o Sistema Público pelo Sistema Privado. A resposta da Escola Pública a esta política contraditória é a manutenção dos alunos da classe média no ensino público, através da criação de enclaves e escolas elitistas, assim como de turmas pensadas propositadamente para estes alunos dentro do sistema. Desta forma, assegura-se que a educação dos filhos de pais da classe média seja excelente e exclusiva, sem que estes alunos participem de uma forma inclusiva nas realidades globais e diversas da vida pública. Nas escolas com maior insucesso escolar e piores resultados nos exames, o fracasso é combatido de forma musculada e, normalmente, não existe tolerância para a violência. Esta crescente divisão entre classes é inimiga de uma democracia justa e do desenvolvimento inovador das escolas e dos docentes (Hargreaves, 2003).

A política de corte de despesas atira os professores para um regime de contratos e individualismo sobrecarregando-os com a necessidade do cumprimento de objetivos de desempenho a curto prazo. O individualismo competitivo transforma-se em individualismo corrosivo, e este tem como consequências o esgotamento dos professores e pouco-a-pouco destrói o sentimento de comunidade. Os professores optam pelo isolamento nas salas de aula, resignam-se e preocupam-se, simplesmente, com os resultados a curto prazo. Como tal, estes docentes desistem de perseguir iniciativas próprias e sustentáveis de aperfeiçoamento a longo prazo, o espírito de iniciativa desaparece, a criatividade perde-se e o talento desvanece. Quando os contratos eliminam as culturas escolares, estes têm um efeito corrosivo e tóxico sobre o desenvolvimento escolar sustentado. Por outro lado, o efeito positivo dos regimes contratuais obrigou as escolas a levarem a sério os dados referentes ao sucesso escolar dos seus alunos como forma de progresso. Sabe-se, no entanto, que o mundo dos contratos e das culturas não coabitam de forma muito passiva e amigável numa mesma organização escolar (Hargreaves, 2003).

#### **5.1.5. Comunidades de aprendizagem profissional**

Nas comunidades de aprendizagem profissional são inseridos elementos culturais e estas caracterizam-se pela valorização do trabalho conjunto dos professores para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, tendo como base evidências e dados que sustentam as iniciativas de desenvolvimento na sala de aula e servem de base para solucionar os problemas de maior dimensão na escola. Estas comunidades centram o seu trabalho no aluno e partilham a responsabilidade do domínio dos conteúdos por parte dos discentes e do seu progresso nos estudos. Desenvolvem métodos inovadores de ensino para ajustarem os programas aos alunos e sem comprometerem as expectativas de aprendizagem destes últimos (Hargreaves, 2003).

Uma comunidade de aprendizagem profissional integra o conhecimento, as competências e as disposições dos professores, numa organização escolar, com o intuito de promover a partilha da aprendizagem e do progresso. Trata-se de um processo social destinado a transformar a informação em conhecimento e baseia-se no princípio de que as ideias, a criação do saber, a inquirição e a partilha são fundamentais para resolver os problemas da aprendizagem numa sociedade que está em constante mudança (Hargreaves, 2003). Esta pretensão é mais fácil transformar-se em realidade nas escolas onde existem “objetivos partilhados, o sentido de responsabilidade em fazer a diferença, a colegialidade, uma cultura de desenvolvimento contínuo, a convicção de que aprender é para todos e que o processo nunca termina” (Day, 2001, 133). Será, também, necessária uma “disposição para correr riscos, o sentido de

interdependência no apoio e na recuperação/atenção aos outros, respeito mútuo, a abertura e que celebram a realização pessoal e organizacional” (Day, 2001, p.133).

Para Sergiovanni (2004), as comunidades são:

Organizadas em torno de relacionamentos e ideias. Criam estruturas sociais que unem as pessoas num todo e que os liga a um conjunto de valores e ideias compartilhadas. As comunidades são definidas pelos seus centros de valores, sentimentos e crenças que proporcionam as condições necessárias para criar um sentido de conjunto a partir de cada indivíduo (p.77).

Os elementos de uma comunidade de aprendizagem criam as suas vidas com outras pessoas que têm intenções semelhantes. As comunidades de aprendizagem e as organizações regem-se por “normas, propósitos, valores, socialização profissional, respeito pelos colegas e interdependência natural” (Sergiovanni, 2004, p.77). As ligações comunitárias que se estabelecem na organização podem mesmo substituir formas formais de supervisão, avaliação e desenvolvimento profissional. Por outro lado, a delegação de poder, é vista como uma tomada de decisão partilhada, a gestão é de nível local e respeita esquemas semelhantes. Dentro da comunidade existem sentimentos de compromissos, obrigações e deveres em relação aos outros e à escola. Os acordos administrativos encorajam e obrigam as pessoas a trabalhar em conjunto e incentivam a capacidade de construção de equipas por parte dos diretores de escolas. Os elementos que integram as comunidades de aprendizagem estão ligados uns aos outros por razões morais, obrigações mútuas, tradições partilhadas e por laços normativos criados no interior das mesmas. A ligação que se estabelece entre os membros das comunidades de aprendizagem deve ser suficientemente forte, resultante de um compromisso comum com um conjunto de ideias e ideais, para conseguirem comunicar entre si, compreenderem-se e coordenarem as suas atividades. Por outro lado, devem estar ligados aos propósitos e valores da Instituição para funcionarem de acordo com eles. O reconhecimento, a valorização, as recompensas e castigos determinam a sua lealdade e o cumprimento das tarefas (Sergiovanni, 2004).

Hargreaves (2003) defende que as comunidades de aprendizagem promovem e presumem atributos fundamentais da sociedade do conhecimento, como por exemplo o trabalho de equipa, a inquirição e a aprendizagem contínua. Utilizam os dados para apoiar e promover o desenvolvimento conjunto. Quando combinadas com culturas que se preocupam com as pessoas e com as relações duradouras marcadas pela confiança, alicerçadas na segurança, funcionam melhor. Para que a construção de comunidades de aprendizagem profissional fortes é necessário implementar práticas que não sejam estandardizadas, que visem fortalecer o juízo discricionário dos professores e promovam oportunidades de aprendizagem – construção de equipas de aprendizagem profissional, redes de professores e grupos de investigação-ação.

Será, também, necessário: (i) a redução substancial do currículo nacional para dar mais poder discricionário aos professores; (ii) a permissão para as escolas se afastarem do currículo nacional quando estas demonstram um desempenho excepcional; (iii) a Avaliação Externa deve ser aliviada à medida que as escolas vão conquistando a sua própria autonomia; (iv) atribuir às escolas pequenos financiamentos para apoiar projetos de investigação, conduzidos pela própria escola, e que sejam concebidos para aperfeiçoar as práticas letivas; e (v) a constituição de redes de profissionais que estabeleçam a ligação entre professores e as escolas para se desenvolver a investigação sobre a própria prática de forma a melhorá-la (Hargreaves, 2003, p.229).

Estes incentivos e esta flexibilidade possibilitam o desenvolvimento dos pontos fortes das escolas, possibilita a aprendizagem e o trabalho em conjunto, apelam à criatividade dos diretores e dos professores que lideram programas de inovação e de transformação organizacional. O efeito exercido pelas comunidades de aprendizagem profissional é lento, mas sustentado ao longo do tempo. No entanto, será necessário um apoio externo e contínuo para que se verifique a existência de compatibilidade com imperativos externos de reforma, a disponibilização de “apoio em termos de materiais de ensino e de desenvolvimento da liderança e de um corpo docente com níveis suficientes de conhecimento e de competência que permitam a partilha com os colegas” (Hargreaves, 2003, p.230).

As Instituições que se limitam a manter o seu modo de funcionamento tradicional estão condenadas ao isolamento, mas o mundo complexo contemporâneo apela a uma gestão estratégica que consiste em tirar partido do complexo sistema interorganizacional em que estas se inserem. As redes de governação são pluricêntricas assentes na interdependência entre um elevado número de atores escolares e numa racionalidade negociada e, também, na necessidade de meios para assegurar o cumprimento de decisões importantes tomadas em conjunto (Hargreaves, 2003). “A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político” (Barroso, 2003, p. 40). Portanto, as redes sociais em educação devem ser entendidas como conjuntos de atores e as relações que se estabelecem entre eles (Lima, 2007). No modelo de trabalho em rede para o desenvolvimento profissional, as tarefas não pertencem a ninguém em particular ou a determinado grupo de interesses, pois são decididas em conjunto e os docentes envolvem-se nessa negociação dos processos e resultados, sendo deste modo um processo negociado. Os formadores de professores são os interventores que pretendem desenvolver questões colocadas pelos professores e pelas escolas como relevantes para suas necessidades. Investiga-se de forma colaborativa, são fomentadas as

relações de colaboração e coloca-se o ónus da ação nos próprios professores e nas escolas. Com o desenvolvimento profissional ocorrem mudanças no contexto, no pensamento e na prática com o intuito de melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos. No decorrer do processo, por vezes nada fácil e demorado, terão de ser desenvolvidos novos conhecimentos e destrezas que devem ser medidas experimentais de mudança (Day, 2001). Por outro lado, a criação de redes de aprendizagem profissional estabelecidas fora da escola permite a construção, ao longo do tempo, de culturas baseadas na compreensão e na experiência profissional (Hargreaves, 2003).

Hargreaves (2003, pp.230-233) aponta algumas políticas que contribuem para a constituição de comunidades de aprendizagem nas escolas e destas destacam-se as seguintes: (i) desenvolvimento de uma liderança com competências específicas para a implementação de comunidades de aprendizagem profissional; (ii) inclusão de indicadores referentes às comunidades específicas de aprendizagem nos processos de inspeção e de acreditação das escolas; (iii) a certificação e a gestão de desempenho deverá ser realizada de acordo com o desenvolvimento profissional dos docentes, tendo em conta padrões de exigência associados à aprendizagem profissional realizada em contexto escolar e de forma colegial, com o intuito de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos; (iv) financiamento para que a autoformação decorra de acordo com o planeado e que vise a melhoria do ensino e da aprendizagem docente no contexto da própria prática; (v) estabelecimento e consolidação de organizações de autorregulação profissional de todos os docentes, de forma a permitir o aperfeiçoamento e a implementação efetiva de padrões de exigência na docência que incluam princípios relativos às comunidades de aprendizagem organizacional; (vi) fornecimento de apoio financeiro inicial para a constituição de redes profissionais de aprendizagem e de defesa dos seus valores; (vii) criação de centros regionais de aprendizagem profissional para o estabelecimento de conexões entre escolas de forma a reforçar a capacidade de funcionamento das comunidades de aprendizagem profissional; (viii) desenvolvimento de normas avançadas relativas às comunidades de aprendizagem, nomeadamente a “perseguição de finalidades globais partilhadas, focalizadas no aperfeiçoamento do ensino, da aprendizagem e, também, do cuidado interpessoal através da troca de perspetivas distintas e do debate respeitoso sobre a melhor forma de concretizar esses desígnios” (Hargreaves, 2003, p.233).

O ensino enquanto profissão aprendente, baseada em normas e no empenho dos docentes para com os alunos, obriga a um envolvimento com os colegas e a aprendizagem profissional contínua torna-se um dever pessoal e coletivo. A aprendizagem profissional contínua e articulada é um direito institucional que pressupõe tempo, apoio e flexibilidade por parte do

governo, assim como a necessidade dos líderes escolares e dos professores disporem de níveis mínimos de conhecimento ou de perícia para o desenvolvimento dessas comunidades profissionais de aprendizagem (Hargreaves, 2003).

#### **5.1.6. Seita de formação para o desempenho**

Para um melhor desempenho profissional é colocada a ênfase na pressão e na disponibilização de apoio para formar os professores, intensivamente, num número limitado de áreas consideradas prioritárias. Pretende-se originar e incrementar melhorias, rápidas e significativas, nos desempenhos mensuráveis de todos os alunos. Estas estratégias estritamente alinhadas, fortemente apoiadas e intensivamente aplicadas produzem benefícios para alunos e professores, uma vez que permitem: a melhoria dos resultados dos discentes e o estreitamento das diferenças de sucesso entre os que têm antecedentes sociais distintos; o questionamento dos professores acerca das suas perspetivas sobre a sua prática docente; a valorização das aprendizagens dos alunos provenientes de classes sociais mais baixas; a transformação dos sistemas de crenças dos professores de forma a torná-los mais recetivos a uma maior aprendizagem profissional; equipa professores, cujos conhecimentos, competência e saber especializado são fracos ou pouco desenvolvidos, com um reportório de estratégias que pode constituir uma sólida plataforma para progressos posteriores; e aos professores que suportaram anos de reformas indesejadas e degradação de condições de trabalho é-lhes oferecido um bom nível de apoio que permitirá a sua aprendizagem e irá ter impacto real nos alunos (Hargreaves, 2003, p.237).

Apesar dos resultados reais no sucesso dos alunos em algumas áreas consideradas prioritárias existirem, o desenvolvimento não é necessariamente sustentável. A insistência repetida destes programas em algumas áreas desviam a atenção de outras, igualmente, importantes colocando em perigo os objetivos mais complexos da sociedade do conhecimento, a longo prazo. Por outro lado, os professores embora reconheçam os benefícios destes programas para os alunos, eles não gostam de perder o poder discricionário que usufruem na sua sala de aula e sentem-se “amarrados num colete-de-forças pedagógico” (Hargreaves, 2003, p.239), prejudicando o seu empenhamento durável no trabalho.

Nas seitas de formação para o desempenho existem poucas oportunidades para a promoção da aprendizagem profissional contínua entre professores reflexivos. Com o tempo, os professores mais novos nunca se habituarão a produzir os seus juízos discricionários e os mais velhos perdem o desejo de o fazer. Conclui-se que a aprendizagem reflexiva é sempre melhor do que a formação diretiva, porque o treino no ensino envolve escolhas pessoais, morais

e políticas. Quando o apoio prestado aos professores confronta apenas as questões técnicas e não as relacionadas com os contextos e com os valores, estes são “colocados numa posição de dependência e de submissão perante certezas questionáveis de outras pessoas sobre o ensino eficaz que se apresentam com uma aplicabilidade universal, sem quaisquer ajustamentos contextuais” (Hargreaves, 2003, 243).

A formação orientada para o desempenho possui as seguintes características, segundo (Hargreaves, 2003): (i) exclusividade (cada elemento só se compromete com um corpo de ensinamentos); (ii) monopólio da verdade; (iii) padrões de exigência (quem não demonstrar aceitação pelo conteúdo de formação para o desempenho numa determinada área considerada prioritária arrisca-se a ser rotulado de fracassado, ou escola fracassada, e excluído do ensino); (iv) sujeição total (não são tolerados desvios ou exceções); (v) orientação fundamentalista (pretende-se o regresso ao ensino estruturado e à definição de momentos específicos em que são assegurados durante o dia escolar); (vi) origens ascéticas (são procurados os professores e as escolas com piores desempenhos escolares, para se implementar atividades produtivas focadas e orientadas para os resultados); e (vii) igualdade de obrigações para todos os seus membros, independentemente da hierarquia (pp.244-245).

Segundo (Hargreaves, 2003), as seitas de formação para o desempenho possuem o “totalitarismo essencial” que consiste numa nova forma de organizar e orientar ideais, os valores e os sentimentos dos seus membros; a estimulação de fatos que são aceites e a insistência numa forma diferente de ver a profissão; e, também, procura organizar a vida de todos os seus membros. No entanto, se os professores forem levados a pensar de forma diferente da sua, os hábitos de dependência impedi-los-ão de fazer modificações criativas nos processos de ensino adequadas aos contextos educativos e às características próprias dos seus alunos.

## **5.2. As escolas como centros de investigação**

É vulgarmente aceite que só ocorrerão melhorias gerais no desempenho do aluno quando as salas de aula se tornarem verdadeiras comunidades de aprendizagem e o ensino se basear no aluno. Mas, numa sala de aula deve criar-se um ambiente de confiança e abertura resultante de uma troca estimulante de ideias e respeito mútuo. Será necessário que o professor seja um pensador crítico e responsável por propor e ajudar a solucionar problemas. Deve observar, avaliar e alterar as direções e as estratégias para obter o sucesso e envolvimento dos alunos. Tem a obrigação de assumir o papel de auxiliador e não de transmissor de conteúdos, pois será ele que “ajuda os alunos a estabelecerem ligações dos conteúdos pragmáticos a ideias familiares, a experiências posteriores e a problemas relevantes” (“Texas Education Agency”,

1994, citada por Sergiovanni, 2004, p.187). O professor como gestor tem de adquirir, distribuir e conservar os recursos disponíveis e criar um ambiente propício ao estímulo da aprendizagem pessoal e, também, de um comportamento que se rege pelo respeito mútuo (Sergiovanni, 2004).

Para se conseguir esta aspiração tão ambiciosa não só seria necessário conseguir transformar as nossas salas de aula de forma radical e profunda, como mudar as escolas de modo idêntico. Só seria uma meta digna de realce se os próprios professores desenvolvessem a investigação na escola e se se promovesse a discussão de problemas relevantes, pois assim a ideia de desenvolvimento de comunidades de aprendizagem na sala de aula não passará, apenas, de um instrumento de retórica (Sergiovanni, 2004).

Nas comunidades de aprendizagem profissional, na prestativa de Brown (1994), citado por Sergiovanni (2004), o ensino e a aprendizagem dependem da criação, manutenção e expansão de verdadeiras comunidades de pesquisa na prática. Os seus membros estão criticamente dependentes uns dos outros e a aprendizagem colaborativa é algo necessário para a criação de uma atmosfera de responsabilidade conjunta, respeito mútuo e um sentido de pessoal e de grupo. No entanto, melhorar as escolas implica o estabelecimento de pontes de equilíbrio adequadas à mudança, ao desenvolvimento de capacidades e à alteração de sistema. Infelizmente, nas escolas apenas se verifica o estabelecimento de pontes para o desenvolvimento de estratégias de melhoria e não de mudança como seria de esperar. O aumento de capacidades consiste no aumento das suas aptidões e do seu compromisso com os valores profissionais. Por sua vez, a mudança de sistema consiste na alteração de teorias básicas de ensino escolar para que surja um novo sentido para aquilo que é considerado eficaz, uma boa prática e uma liderança de autoridade distribuída (Sergiovanni, 2004).

O desenvolvimento do professor provém da análise da sua própria prática e é fulcral para melhorar a qualidade dos seus conhecimentos que vão influenciar, profundamente, o que ele faz dentro da sua sala de aula. Ao professor deve ser delegado poder suficiente para efetuar as mudanças necessárias para um controlo efetivo da sala de aula e para que o ensino seja mais eficaz e adaptado às necessidades dos alunos. A participação dos professores em comunidades profissionais de aprendizagem cria entre os colegas de trabalho empatia e estes passam a ter perspetivas mais positivas de ensino e lecionam muito melhor. Por um lado, o desenvolvimento do conhecimento do professor possibilita o exercício da sua função com maior confiança, entusiasmo e autoridade. Por outro, reforça a quantidade de experiências de desenvolvimento que os professores acumulam, resultantes da colaboração com outros colegas em práticas partilhadas e, também, o capacita das noções daquilo que é capaz de fazer na sua prática e na profissão como um todo. Se o desenvolvimento do professor se torna uma parte natural da



construção de comunidades profissionais de aprendizagem e é o epicentro do processo de melhoria institucional, então as escolas devem criar sistemas de gestão e supervisão, padrões organizacionais e estratégias de crescimento do professor (Sergiovanni, 2004).

Com o aparecimento do pensamento construtivista, o método de formação de professores que passou a ser privilegiado foi o da renovação de forma, em detrimento do desenvolvimento através do treino e do desenvolvimento profissional. O treino está intimamente ligado a objetivos claros e depende da instrução convencional e bem executada. Neste caso, os professores têm papéis passivos na organização escolar, utilizam técnicas convencionais de ensino (apresentações orais, demonstrações, ...) e os programas de treino eficaz dão-lhes oportunidades de praticar e aprender a utilizar os novos recursos na sala de aula (Sergiovanni, 2004).

O método de desenvolvimento profissional afigura-se como uma forma de construção do conhecimento através da pesquisa e permite aos professores tomarem decisões informadas. Os profissionais criam a sua prática à medida que esta se desenrola. Neste caso, o processo de investigação e a prática da sua profissão são inseparáveis. Os professores envolvem-se ativamente na contribuição de dados e informação, na resolução de problemas e na análise. Os diretores e professores trabalham, em conjunto, na construção de uma comunidade de aprendizagem e investigação, com o objetivo de melhorarem o ensino e a aprendizagem (Sergiovanni, 2004).

Por último, o método da renovação implica a reflexão individual e coletiva dos professores na sua prática de ensino que partilham na escola. Evidenciam-se, assim, a construção de uma comunidade profissional ajudando os professores a tornar-se investigadores, solucionadores de problemas e pesquisadores da sua própria prática. São comunidades preocupadas, que estimulam os professores a refletir e a tomar parte na conversa e no diálogo (Sergiovanni, 2004).

O desafio, que já não é atual, é a transformação da escola de um centro de distribuição de orientação, de informação e de conhecimento desenvolvido por outras as unidades sociais para um centro de investigação produtor e transmissor de conhecimento. A escola tem que ser um centro de investigação, porque o bom ensino requer que os professores reflitam sobre a sua prática e através da análise de problemas, avaliação de situações, tomadas de decisão e adquiram mais conhecimento. Os docentes têm de se tornar pesquisadores da sua prática e investigadores da sua profissão para que possam tomar decisões informadas sobre as suas próprias ações. Por outro lado, o ensino não pode estar dissociado da investigação e da pedagogia, porque é necessário que a escola liberte o poder mental do professor e não se

concentre, apenas, na função distributiva do conhecimento. A escola deve proporcionar as condições necessárias aos professores para se tornarem investigadores, caso tenha como meta ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos interessados a aprender ao longo da vida. Infelizmente, os docentes não têm tempo para a reflexão, pesquisa ou conversas aprofundadas com os colegas, porque passam o seu tempo na transmissão rotineira de informação elementar e envolvido em tarefas burocráticas. Devem ser encarados como produtores de conhecimento da sua área através da prática e espera-se que se comprometam em estar na vanguarda da sua área de trabalho e estudo (Sergiovanni, 2004).

Os diretores e outros membros dos órgãos administrativos devem estar dispostos a colocar em prática uma autoridade integrada em compromissos partilhados, ideias comuns e responsabilidade pessoal. Os professores devem estar dispostos a apoiar a mudança e aceitar mais responsabilidades por aquilo que acontece na escola. A escola será, portanto, o centro da mudança (Sergiovanni, 2004).

### **5.3. Desafios à melhoria da ação educativa e das aprendizagens**

A maioria das escolas, segundo Cabral (1999), são disseminadoras industrializadas de informação e conhecimentos. Os alunos são vistos como produtos que estão prontos a ser moldados e testados, tendo por base padrões comuns. Quer isto dizer que as escolas especializaram-se a transmitir “conhecimentos mortos a alunos vivos” (Einstein, 1954, citado por Cabral, 1999). Atualmente, já é um pouco mais consentânea a ideia que tanto o aluno, como o professor devem viver num espírito constante de aprendizagem e num “processo contínuo de sensibilidades imprescindíveis para a percepção de tendências e capacidades necessárias para gerirem o indeterminado” (Cabral, 1999, p.56). Isto implica uma completa reinvenção da forma de conceber a educação e da escola como espaço educativo. Ao centrar o processo educativo na pessoa humana, o aluno deve ser visto como um agente da sua própria educação e o professor deve ser um verdadeiro cientista. Os alunos devem trabalhar em grandes áreas do conhecimento, as salas de aula devem ser verdadeiras oficinas ou laboratórios, onde os docentes e discentes investigam o real para o poderem compreender e explicar. “A educação como aprendizagem não procura soluções finais, mas explicações possíveis; procura a verdade provável e não necessariamente a certeza” (Cabral, 1999, p.64). Podemos, assim, definir o conhecimento como o centro do processo educativo e o aluno o espaço educativo (Cabral, 1999).

Um outro desafio, identificado por Cabral (1999), é a gestão de uma organização. Normalmente, esta não vai além da gestão direta do quotidiano, tendo como horizonte o

imediatos e há medo de assumir riscos, do insucesso e da prestação de contas. A gestão da escola deve ser democrática e existir um maior nível de participação ao nível das decisões organizacionais. Por isso, os líderes de sucesso combinam a liderança com aprendizagem, mais concretamente: (i) eles lideram de maneira a que a aprendizagem seja encorajada; (ii) guiam e informam aqueles que assumem os cargos de liderança; (iii) encorajam a criação de espaços em que outros possam tomar iniciativas; (iv) fomentam o aperfeiçoamento ilimitado e contínuo dos alunos e dos professores; (v) criam circunstâncias nas quais as pessoas podem aprender; (vi) promovem um ambiente cujas características mais positivas das pessoas possam fruir livremente; (vii) como o gestor apenas concebe os projetos é essencial que cada interveniente se sinta dono ou proprietário desse mesmo projeto; (viii) o gestor quanto mais poder delega, mais poder tem; (ix) o gestor só deve assumir a liderança, por um tempo determinado, em momentos de crise ou confusão; (x) cabe ao gestor promover a capacidade de esquecer, pois só se aprende aquilo que estamos convictos que não sabemos; (xi) o número de intervenientes numa organização pode influenciar a vivência dos seus componentes, ou seja, a dimensão de uma organização influencia a sua dinâmica interna; (xii) o gestor deve promover uma educação inter ou transdisciplinar por ser mais rica, verdadeira e autêntica que a tradicional; (xiii) a dimensão da escola não deve ser grande, por poder dificultar o acompanhamento personalizado dos alunos e a criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem; e (xiv) o processo educativo deve definir-se pela liderança de processos de desenvolvimento e de mudança (pp. 80-85).

A reforma educativa não produz necessariamente mudança, quando muito algumas alterações pontuais. No entanto, as alterações estruturais quando relacionadas com a autonomia e a gestão das organizações escolares, pode produzir uma viragem fundamental na forma como a educação se desenvolve nas nossas escolas. A escola integra-se num sistema local e noutros mais complexos, como um todo dinâmico, onde os seus atributos e vivências se relacionam, influenciam e são influenciadas pelos atributos e vivências dos outros sistemas (Cabral, 1999).

Quando a autonomia é assumida, a capacidade e a confiança das pessoas aumenta ao ponto de conseguirem gerir o seu próprio futuro, por comungarem da mesma perceção de uma realidade dinâmica, emergente, incerta e projetável. Uma escola autónoma persegue um horizonte comum, por partilharem uma mesma visão de futuro. Neste caso, é fundamental um processo de comunicação eficaz e eficiente, porque é através do diálogo que se constrói uma linguagem comum e um consenso natural sobre a educação e o trabalho em equipa. Por outro lado, a capacidade de perceber as oportunidades que se afiguram no processo de autonomia advém do desenvolvimento das competências de mestria individual, de modelos mentais, do pensamento sistémico, assim como da capacidade de fazer escolhas (Cabral, 1999).

A relação entre as pessoas e a organização é marcada por um contexto de interdependência (afirmação da singularidade humana) e pela democracia. O líder tem de acreditar na capacidade e na possibilidade dos membros da comunidade, estar convicto que a democracia apenas se desenvolve através da experiência e da aprendizagem, e a visão partilhada consegue-se através da vivência comum, da investigação e das reflexões conjuntas. A liderança democrática é um processo de aprendizagem, uma caminhada para a excelência e a promoção de uma vivência escolar mais integradora (Cabral, 1999).

É necessário a criação de sistemas não-centralizados do poder na sociedade. Desta forma, o poder deixa de estar num só centro, para se materializar em vários núcleos que se entrecruzam e influenciam mutuamente numa relação dinâmica. As escolas para serem verdadeiramente autónomas devem definir e gerir a sua própria realidade, ou seja o centro de poder só interfere em matérias que as organizações escolares não conseguem gerir. O desafio da autonomia não reside na partilha de responsabilidade, mas sim em assumi-las. A autonomia reside na ação, porque é nela que exercemos os nossos direitos e as nossas responsabilidades (Cabral, 1999).

A gestão autónoma das escolas depende da ação dos alunos, pais e professores e aponta para a concretização dos processos educativos de todos os seus membros. Na organização escolar o seu centro é constituído pelo conhecimento e os alunos, pais e docentes são sujeitos desse processo de aprendizagem individual e coletivo. A prossecução do conhecimento é a única atitude corporativa considerada legítima na organização escolar. A sua comunidade aperfeiçoa-se através de confrontos internos para construir o real num processo de diálogo com o mundo, numa perspetiva futura, e realizado por pessoas que são consideradas aprendentes (Cabral, 1999).

O Projeto Educativo permite aos alunos, professores, pais e demais agentes educativos serem responsáveis pelo próprio processo de desenvolvimento da comunidade, por ser ele que descreve os horizontes de aperfeiçoamento comuns e inclui estratégias que possibilitam o caminhar para o alargamento desses mesmos horizontes. Trata-se de um processo de aprendizagem que tem como sujeito todos os intervenientes no Sistema Educativo, o seu objetivo são as situações humanas, as inter-relações e o trabalho que fazemos..., e por mediador o mundo em que vivemos. É um projeto de transformação e de mudança que existe para dar sentido a uma escola. Tem que ser produzido, direta ou indiretamente, por todos aqueles que lhe dão vida, tendo em conta os apelos do futuro e as perceções de todos os seus agentes. É necessário conceber um processo que desafie os mais visionários e, ao mesmo tempo, sustentar e desenvolver as insuficiências dos mais fracos. Este processo de construção do Projeto

Educativo Sistêmico tem que ocorrer num ambiente de liderança esclarecida e de cooperação aberta para capitalizar as maiores valências e as energias dos seus membros (Cabral, 1999).

A ação educativa é um ato humano de transformação do mundo e da realidade, por isso pressupõe a “capacidade de projetar uma realidade, de agir sobre esse projeto, de mediar essa ação pela vontade reflexiva” (Cabral, 1999, p.131) e pauta-se por critérios éticos e valores. A ação educativa não pode ser uma tentativa de gerir o imediato, porque a realidade emergente é parcialmente causal, probabilística e indeterminada. Os desafios impostos aos aprendentes da atualidade são: o processamento de informação complexa, a resolução de problemas, a tomada de decisões em contextos de incerteza, o relacionamento dos seus conhecimentos e competências com situações novas e de mudança continuada. A escola, tal como a conhecemos hoje, é pouco competitiva, certinha, simplista, previsível, irreal, baseia-se na transmissão daquilo que já se conhece, “alimenta-se” do passado e não tem horizontes. Os Órgãos Centrais de Gestão Escolar, por outro lado, têm dificuldade ou incapacidade de deixar as escolas viverem a sua liberdade natural (Cabral, 1999).

A perceção do real é o processo de aprendizagem mais importante para os profissionais da educação. A ancoragem da escola no real implica a sua análise, adaptação e transformação de acordo com a perceção do mundo que pretendemos construir. Assim, todo o trabalho desenvolvido na escola deve ter um propósito lógico e racional, é a comunidade escolar a responsável pela escolha das metodologias e processos a utilizar e a vida escolar deve ser motivada por metas realizáveis (claras, factíveis e que valorizem). As metas devem nascer da observação crítica da realidade dos alunos, da capacidade dos professores, dos recursos existentes e dos horizontes perscrutáveis para a escola (não pode ser apenas a qualidade, mas sim a excelência). O sucesso de uma escola não pode ser validado apenas por dados observáveis, pois há a necessidade de se saber quantitativamente e qualitativamente o resultado do processo educativo em curso (Cabral, 1999).

A educação multicultural que “nasceu da necessidade de aprofundar o conhecimento e a interpenetração de culturas e de promover a erradicação das situações de injustiça” (Cabral, 1999, p.184), envolve e envolve “dominadores e dominados num processo de alargamento e de aprofundamento de práticas da democracia, da justiça e da liberdade” (Cabral, 1999, p.184). É necessário dar espaço às minorias raciais, étnicas ou linguísticas para exporem e analisarem aprofundadamente sobre aquilo que eram enquanto pessoas e grupo, no contexto curricular da escola, para poderem tomar consciência de uma realidade nova em que agora se inserem. Daí ser necessária uma ação de liderança transformadora para que as comunidades construam consensos de ação concertada e que definam os seus planos de desenvolvimento e de ação

política. A comunidade deve construir o sentido de território no momento da sua formação. À medida que os sentidos de propósito e identidade se desenvolvem o sentido de território vai perdendo significado (Cabral, 1999).

Cabral (1999) propõe, ainda, alguns caminhos possíveis para melhorar a educação: (i) a escola deve preparar as pessoas para a vida, ser um espaço de penetração no desconhecido e a sua estrutura ser baseada no ensino formativo, onde alunos e docentes aprendem, porque o conhecimento não se transmite, conquista-se; (ii) o sucesso escolar dos alunos depende, em grande medida, do ambiente familiar e este é necessariamente influenciado pela escola. Por essa razão, na escola reinventada os pais devem ser integrados na vida escolar dos filhos e esta deve orientar os progenitores nos seus próprios projetos educativos; (iii) ainda temos uma escola que transmite o passado, mas precisamos que ela anuncie o futuro; (iv) o processo de aprendizagem deve estar alicerçado na mudança e na moral consensual; e (v) os horizontes éticos da educação e da escola devem ser os valores absolutos da democracia, da justiça e da liberdade (pp.40-42).

#### **5.4. Organizar a escola por equipas educativas**

Em Portugal, a autonomia está presente nos normativos legais e no discurso de sucessivos Governos, mas a sua apropriação por parte dos atores educativos determina a forma como esta é realizada nas organizações escolares, isto porque cada uma delas produz a sua própria cultura interna. Esta cultura é muito específica, uma vez que revela os objetivos e as convicções partilhadas pelos seus membros, permitindo que cada organização escolar manifeste uma identidade singular e própria (Esteves, Formosinho & Machado, 2016).

Numa organização escolar que funciona num cenário de maior autonomia, a sua responsabilização e a dos agentes educativos fica acrescida. Torna-se, assim, necessário desenvolver mecanismos internos de diagnose para conhecer as suas necessidades, fragilidades e dificuldades. Uma organização escolar para estar preparada para responder aquando do momento de prestação de contas, é imprescindível que a Autoavaliação seja encarada como um “instrumento de gestão estratégica e desenvolvimento organizacional dirigido à melhoria das suas práticas” (Esteves, Formosinho & Machado, p. 56) e propicie momentos de reflexão sobre a atividade da escola nas dimensões pedagógica, organizacional, cultural e social. O referencial de Autoavaliação é próprio de cada organização escolar e o processo de análise, reflexão e avaliação assenta num processo próprio e emergente do conhecimento prático dos agentes educativos (Esteves, Formosinho & Machado, 2016).

Quando é conferida maior autonomia às escolas é-lhes exigida maior responsabilização pelas decisões no âmbito da organização pedagógica, da gestão e organização curricular e da

gestão de recursos materiais e humanos. A apropriação da autonomia permite adotar opções diversas daí decorrentes e requer um olhar externo sobre as iniciativas e a melhoria que cada unidade organizacional imprime no seu funcionamento e nos resultados da sua ação. Quer isto dizer que a Avaliação Externa avalia os processos e os efeitos produzidos no funcionamento dessa organização escolar (Esteves, Formosinho & Machado, 2016).

A organização da escola por Equipas Educativas incide na “gestão integrada do currículo, a flexibilidade grupal dos alunos e a unidade da acção das equipas docentes” (Formosinho & Machado, 2011, p. 171). Remete para a conceção de escola como organização aprendente, requer a reconfiguração do papel do diretor como gestor pedagógico, incide na gestão intermédia e propõe-se proporcionar formas de colaboração entre os docentes que, depois, se traduz numa ação conjunta sobre um grupo de alunos de forma a garantir a apropriação do programa relativo a esse ano de escolaridade (Formosinho & Machado, 2011).

A organização do trabalho em Equipas Educativas carece da descentralização do poder do diretor para as estruturas de gestão intermédia e a distribuição de lideranças por diferentes pessoas para que a sua participação seja efetiva na tomada de decisões (Esteves, Formosinho & Machado, 2016).

O modelo por Equipas de Ano torna o ano de escolaridade como unidade de base. As equipas ensaiam e concretizam algumas modalidades de organização intermédia da escola e fomentam formas de trabalho docente propensas ao desenvolvimento profissional. Estas equipas são constituídas por um grupo de professores que têm a seu cargo um conjunto alargado de discentes; trabalha de modo colaborativo; assegura a planificação, o desenvolvimento curricular, o acompanhamento regular das atividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as aprendizagens (Esteves, Formosinho & Machado, 2016).

A criação de um Conselho de Docentes de Ano – uma nova Estrutura de Coordenação Educativa e de Supervisão Pedagógica – e da figura do Coordenador de Ano torna-se imperioso, pois é necessário planificar anualmente as atividades a desenvolver para viabilizarem os Programas Curriculares de cada ciclo de ensino, sem deixar de ter em conta as orientações emanadas do Conselho Pedagógico. Compete, também, ao Conselho de Docentes de Ano: planificar e dinamizar espaços de articulação e partilha de experiências entre os docentes e os próprios alunos; promover dinâmicas educativas de âmbito local; adoção de medidas pedagógicas para melhorar as aprendizagens; apresentar sugestões para a elaboração dos critérios de avaliação e de realização de ações de formação tendo em consideração as necessidades dos professores e os projetos que se pretendam implementar; elaboração conjunta dos materiais de avaliação; articulação com outras Estruturas de Coordenação Educativa e de

Supervisão Pedagógica existentes na escola; e a realização de um conjunto de atividades inerentes à atividade escolar (avaliação dos estudantes, adoção de manuais, transferência de alunos de turma, proposta de segunda retenção dos discentes, entre outras). Por conseguinte, compete ao Coordenador de Ano, por exemplo, dirigir a equipa de professores de ano, promover a articulação curricular, garantir o desenvolvimento de projetos, supervisionar e afetar os materiais e espaços de acordo com o número de alunos do respetivo ano, proporcionar os Apoios e Atividades de Enriquecimento Curricular (Formosinho & Machado, 2011).

A redução do número de professores por cada ano de escolaridade e a manutenção dos membros das equipas no ano seguinte permite um acompanhamento, mais próximo, dos alunos no mesmo ciclo de escolaridade e, se possível, apenas prestarem o seu contributo numa das equipas formadas. Desta forma, os docentes têm acesso às informações sobre todos os alunos desse ano de escolaridade e todos são responsáveis pela sua instrução (Formosinho & Machado, 2011).

O trabalho coletivo desenvolve-se no Grupo Disciplinar, Departamento Curricular e Conselho de Turma para se conseguir juntar os docentes em torno de saberes e crenças específicas como um modo de “proporcionar formas particulares de construção de identidades com base num conjunto de pressupostos, partilhados pelos seus membros, relativos à natureza da aprendizagem, às estratégias exequíveis, às formas de agrupamento dos alunos, ....” (Formosinho & Machado, 2009) e a articulação das atividades de acordo com os interesses e capacidades dos membros de cada grupo de estudantes. A organização articulada entre os professores proporciona um maior conhecimento dos alunos e da escolha das soluções mais adequadas aos diferentes problemas, assim como uma maior rentabilização dos tempos letivos no processo de ensino e de aprendizagem. “O currículo é algo que pode ser construído em conjunto e articulado de uma forma própria no interior da escola” (Formosinho & Machado, 2011, p.40).

Os Coordenadores de Ano, numa Escola de Equipas Educativas, criam condições para melhorar a aferição das decisões dos professores e a monitorização das suas ações, ajudam a potenciar as capacidades e apetências individuais de cada membro da equipa e, também, contribuem para uma melhor integração dos professores acabados de chegar à escola. Em grandes Unidades Escolares, esta Estrutura de Gestão Intermédia contribui para racionalização dos recursos humanos e materiais, mas em comunidades pequenas favorece o contato continuado e o aprofundamento das relações interpessoais. Contribui, também, para a integração na escola a articulação horizontal do currículo, a humanização da interação entre os docentes e o desenvolvimento pessoal e social (Formosinho & Machado, 2011).



A reestruturação da gestão intermédia da escola através da organização por anos permite uma maior interação entre os professores, exige o desenvolvimento de habilidades de coordenação e incentiva o trabalho colaborativo. No entanto, resultam diversas dificuldades na implementação deste tipo de inovação, das quais se destacam: (i) a socialização dos professores na compartimentação disciplinar e especialização docente por áreas do saber; e (ii) a desconfiança face a propostas alternativas quando estão pouco consolidadas as práticas de gestão integrada do currículo e é deixada pouca margem de autonomia nas decisões, quer na escola quer nas Equipas de Ano (Formosinho & Machado, 2011, p.180).

Como desafio, neste processo de inovação, emerge a garantia de flexibilização do currículo e da diferenciação pedagógica, assim como o papel decisivo na gestão colaborativa do currículo e na adequação dos dispositivos pedagógicos que permitam a melhoria das aprendizagens dos discentes. A criação de Equipas de Anos vai permitir a gestão flexível do currículo, assim como a rentabilização dos tempos letivos, com a criação de uma bolsa de substituição por ano de forma a ser dada continuidade ao trabalho planificado, e não letivos, para Apoio ao Estudo dos alunos e Tutorias. Um outro benefício será a rentabilização dos recursos humanos na implementação das atividades de diferenciação, tais como o Reforço Curricular, o Apoio Pedagógico Acrescido e o Trabalho de Projeto (Formosinho & Machado, 2011).

Ao centrar a inovação na escola e nas situações de trabalho, os professores passam a ser a chave da mudança, porque sem eles não se verifica qualquer progresso. Por outro lado, é requerida uma perspetiva sistémica da reestruturação da escola, existe a necessidade de coordenação do trabalho das diversas Equipas de Ano e a criação de pontos de encontro, interação e partilha dos Coordenadores de Ano. Na verdade, os Coordenadores de Ano devem ter a capacidade de liderança, de mobilizar os professores para a participação e trabalho conjunto, gerar consensos, ajudar a ultrapassar barreiras que se criam durante o processo de mudança e corresponsabilizá-los nos resultados. Devem, também, ser gestores de um projeto com ações concretizáveis, façam a administração de horários e dos recursos necessários, avaliem formalmente o processo e os resultados alcançados (Formosinho & Machado, 2011).

Para que as mudanças sejam sustentáveis, os professores devem assumir as margens de autonomia que o sistema permite na organização do trabalho pedagógico. “O trabalho desenvolve-se em torno da gestão pedagógica e curricular e requer que o Conselho de Ano se consolide como *locus* central das decisões” (Formosinho & Machado, 2011, p.182). Por outro lado, “o diretor se comprometa com uma conceção de organização aprendente e crie condições para que as estruturas intermédias e as suas lideranças concebam, planifiquem e organizem o

processo de ensino e aprendizagem” (Formosinho & Machado, 2011, p.182). Neste processo de mudança, como qualquer outro, a aprendizagem ocorre ao nível do grupo como um processo contínuo de reflexão e ação, onde se torna fundamental questionar, receber *feedback*, experimentar, refletir e discutir sobre os resultados e os efeitos das ações realizadas. Para que exista de facto aprendizagem é necessário que os membros do grupo adquiram, compartilhem e integrem os conhecimentos resultantes das atividades de interação que se desenvolvem. A sustentabilidade da inovação está na descentralização da decisão interna, no envolvimento dos docentes nas decisões do trabalho docente, no fortalecimento das lideranças intermédias, na autonomia dos professores e dos líderes intermédios. Cabe ao diretor estabelecer um ambiente propício à mudança, conquistando a confiança e o empenho dos docentes, alimentando o desenvolvimento profissional de todos os membros da comunidade educativa, apoiando as iniciativas de risco e provendo soluções criativas para os problemas, ou seja este pratica uma liderança como pedagogia (Formosinho & Machado, 2011).

#### **5.4.1. Uma experiência de implementação das equipas educativas**

Esteves, Formosinho e Machado (2016) realizaram um estudo que incidiu nas práticas de gestão pedagógica intermédia e no incremento de práticas de colaboração e de organização do trabalho docente.

Na sequência de um processo avaliativo surgiu um Projeto de Reorganização da Gestão Intermédia, inspirado no Modelo de Equipas Educativas, concebido como Plano Estratégico de Intervenção, para dar resposta às debilidades assinaladas a uma determinada organização escolar. Apostou-se na mudança da escola através da implementação de estratégias suportadas por processos participados e distribuídos de liderança. Este projeto incorpora uma conceção de mudança sistémica do funcionamento da organização escolar, tendo em vista promover o trabalho conjunto dos docentes para estabelecer interdependências e a produção de conhecimentos, o desenvolvimento interno enquanto espaço institucional com o objetivo de inovar e melhorar, a valorização da gestão pedagógica intermédia como forma de partilha e decisão, uma organização de saberes que não se confina às disciplinas e uma estruturação que agrega todos os profissionais que cuidam do novo agrupamento de alunos, bem como a mudança das práticas docentes.

“O modelo organizacional em equipas educativas fomentou a reorganização interna da escola com a criação de órgãos de gestão intermédia” e “a criação de condições para a gestão integrada do currículo”, tendo em vista a “melhoria das aprendizagens dos alunos e a qualificação do sucesso escolar” (p. 61).

Esta experiência de reorganização do currículo está no terreno, desde 2009, numa escola portuguesa. Caracteriza-se pela constituição de diferentes agrupamentos de alunos e pela afetação de um grupo de professores a cada um deles. Este trabalho conjunto e colaborativo só é possível porque se criaram as condições necessárias para o seu desenvolvimento, existe flexibilidade de espaços, dos agrupamentos de alunos, do currículo e da organização pedagógica. Para reduzir o número de professores por ano de escolaridade e os níveis de cada disciplina por docente procedeu-se à distribuição do serviço docente orientada por ano de escolaridade. Esta particularidade vai ter implicações ao nível das práticas pedagógicas e organização do trabalho docente, uma vez que o trabalho individual passa a estar integrado no trabalho coletivo definido no plano de ação desenhado por cada equipa de ano. Esta equipa trabalha com um conjunto de alunos do mesmo ano, distribuídos por diferentes turmas. Para cada equipa de professores a turma é a unidade de base de ação nas dimensões pedagógica e curricular.

Para cada ano de escolaridade existe um Coordenador de Ano que é eleito pelos seus pares no final de cada ano letivo. Nesta reunião de Conselho de Ano procede-se à apreciação do trabalho desenvolvido pelo Coordenador de Ano e à preparação do novo ano letivo. Os Coordenadores das Equipas Educativas de Ano procedem à gestão do currículo, dos apoios educativos, das atividades de complemento curricular, das tutorias, da coadjuvação, da permuta de turmas, dos espaços e da bolsa de substituição.

Este projeto tem como objetivo introduzir mudanças significativas no seio da escola, a melhoria do sucesso escolar, a criação de condições para a ação conjunta de partilha de responsabilidades e à efetiva participação nas decisões relativas à organização escolar. Quando existe uma influência direta dos docentes nas condições de trabalho e na definição de metas para o seu próprio desempenho e dos alunos vai existir uma maior entrega, por parte destes, na definição dos problemas e na procura de possíveis soluções.

Os resultados provisórios deste estudo são os seguintes:

- Os agentes educativos passaram a ser protagonistas da mudança e da inovação;
- O Modelo de Equipas Educativas teve repercussões no quotidiano escolar: (i) fez evoluir as relações profissionais de forma positiva e integradora; (ii) fomentou uma cultura de projeto de cada equipa educativa; (iii) provocou a reflexão aberta e participada sobre os problemas; (iv) gerou a necessidade da procura de soluções de acordo com as prioridades; (v) estabeleceu relações de trabalho mais eficientes, mais partilhadas e mais profissionais; (vi) tornou mais visível o trabalho de cada equipa e de cada docente em especial (p.67);

- Ao nível das lideranças intermédias sobressaíram os pontos seguintes: (i) favoreceu a implicação de todos os elementos de cada equipa num projeto comum; (ii) desencadeou mecanismos de colaboração entre os docentes; (iii) evidenciou a visibilidade do trabalho individual e da Equipa Educativa de Ano no coletivo; (iv) reforçou a valência do Projeto Curricular de Ano através da definição de metas e de objetivos com estratégias de colaboração, monitorização e regulação dos resultados a obter por cada Equipa Educativa de Ano; (v) permitiu o funcionamento das Equipas Educativas em Conselho de Ano; (vi) facultou a definição de competências de cada Órgão de Gestão Intermédia num processo participado de elaboração do Projeto Educativo e do Regulamento Interno com a definição de metas globais e específicas para cada ano de escolaridade no que se refere ao sucesso de qualidade; (vii) facilitou o desenvolvimento de reuniões em pequeno, médio e grande grupo para a planificação, organização, articulação, monitorização, avaliação e regulação das atividades da equipa educativa.
- O sucesso deste projeto teve como condições essenciais a confiança nos agentes educativos e a delegação de competências para a autonomia da ação, a capacidade de decisão, a implementação e regulação das dinâmicas a desenvolver pelas Equipas Educativas (Esteves, Formosinho e Machado, 2016, pp. 65-66).

### 5.5. Caraterísticas das escolas eficazes

Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008) realizaram um estudo sobre a eficácia da escola para investigarem as caraterísticas distintivas comuns às escolas bem-sucedidas e que “acrescentam valor” aos seus alunos. Os autores identificaram onze fatores genéricos que foram considerados como ponto de partida para a Autoavaliação da escola, por não ser reconhecida a existência de uma combinação única de fatores que seja capaz de produzir uma escola eficaz.

Quadro 6 – Caraterísticas-chave das escolas eficazes, segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1995)

<b>1. Liderança profissional</b>	Firmeza e determinação
	Abordagem participativa
	Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
<b>2. Visão e finalidades partilhadas</b>	Unidade de propósitos
	Consistência das práticas
	Colegialidade e colaboração
<b>3. Ambiente de aprendizagem</b>	Uma atmosfera ordeira
	Um ambiente de trabalho atrativo
<b>4. Concentração no ensino e na aprendizagem</b>	Maximização do tempo de aprendizagem
	Ênfase académica
	Focalização no sucesso

<b>5. Ensino resoluto</b>	Organização eficiente
	Propósitos claros
	Aulas estruturadas
	Práticas adaptativas
<b>6. Expetativas elevadas</b>	Expetativas elevadas em relação a todos os atores
	Comunicação das expetativas
	Oferta de desafios intelectuais
<b>7. Reforço positivo</b>	Disciplina clara e justa
	Feedback
<b>8. Monitorização do progresso</b>	Monitorização do desempenho dos alunos
	Avaliação do desempenho da escola
<b>9. Direitos e responsabilidades dos alunos</b>	Aumento da autoestima dos alunos
	Posição de responsabilidade
	Controlo do trabalho
<b>10. Parceria escola-família</b>	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
<b>11. Uma organização aprendente</b>	Formação de professores baseada na escola

Fonte: Lima (2008, p.193)

Lima (2008) fundamenta cada uma destas caraterísticas chave da forma seguinte:

### **1.Liderança profissional**

A liderança do diretor é o fator-chave da eficácia escolar e essencial para iniciar e sustentar todo e qualquer processo de melhoria. De acordo com o contexto da escola a liderança do diretor sofre diferentes cambiantes em relação às lideranças intermédias da organização. No entanto, não se pode determinar um estilo de liderança que seja o mais adequado para todas as organizações, pois é necessário que cada diretor encontre o seu estilo de liderança e as estruturas que sejam as mais adequadas para a escola, tendo em consideração o contexto em que esta está inserida (Lima, 2008).

Pese embora o que já foi dito, é necessário ter em conta três caraterísticas associadas à liderança de sucesso, que são: a existência de propósitos firmes e determinação, o envolvimento de todo o pessoal da escola nas decisões e na sua concretização, assim como o exercício de autoridade profissional por parte do líder no domínio dos processos de ensino e de aprendizagem (Lima, 2008).

As caraterísticas da liderança nas escolas que apresentam sucesso são:

- Firmeza e determinação – normalmente, o diretor é a figura que está no centro do processo de mudança daqueles fatores que afetam a eficácia da organização. São considerados líderes excecionais os que dão grande atenção ao recrutamento dos professores; conseguem mediar ou proteger a escola de interferências externas nocivas; revelam boa capacidade de captação de recursos adicionais para a organização; e são capazes de estabelecer contatos e redes com Instituições Externas que o apoiam nos seus esforços de melhoria (Lima, 2008).

- Abordagem participativa – Os líderes eficazes são capazes de partilhar responsabilidades de liderança com outros membros da equipa diretiva, institui lideranças intermédias atuantes e desenvolve uma cultura colaborativa mediante o envolvimento de todos os professores nos processos de tomada de decisão. Desta forma, o líder consegue o desenvolvimento e a manutenção de um sentido de missão comum para todos os intervenientes educativos e as finalidades da escola são partilhadas (Lima, 2008).
- O exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem – para além de ser um bom gestor, o diretor, deve desenvolver uma liderança profissional, implicando o seu envolvimento no trabalho realizado na sala de aula, nomeadamente o currículo, as estratégias de ensino e a monitorização do progresso dos alunos. Para ser um bom líder profissional implica oferecer aos docentes diversos tipos de apoio concreto (apoio prático) ou simbólico (elogios, incentivos). Necessita de assumir grande visibilidade na organização escolar e não permanecer fechado no seu gabinete, por ser no terreno que este se apercebe das fragilidades e dos pontos fortes da mesma. Esta proximidade com os docentes é fundamental para poder avaliar o seu desempenho profissional. De uma forma indireta, a influência que os líderes exercem sobre a cultura da escola, o seu currículo, as atitudes, as expectativas e estratégias de ensino usadas pelos professores e os procedimentos que se adotam para avaliar as aprendizagens vai, inevitavelmente, ter impacto nos resultados escolares dos alunos (Lima, 2008).

## **2. Visão e finalidades partilhadas**

As escolas mais eficazes são aquelas onde o seu pessoal chega a um consenso sobre as finalidades e os valores essenciais da organização e optam por colocá-las em prática através de um trabalho consistente e colaborativo, no que diz respeito às tomadas de decisão e ao ensino. Desta forma é possível desenvolver um sentido de comunidade que se traduz em vários aspetos, tais como o trabalho colaborativo, a comunicação constante e a partilha de objetivos (Lima, 2008).

Uma visão e finalidades partilhadas implicam a existência de:

- Unicidade de propósitos – uma visão partilhada contribui para estimular as aspirações dos membros da organização escolar e promover, em todos, um sentido de propósito comum. A existência de políticas ao nível de escola e um acordo, entre os professores, quanto às finalidades permite criar uma atmosfera de escola onde todos os intervenientes funcionam como um todo coerente, existe um bom clima organizacional e o ensino é eficaz. A unidade de propósitos traduz-se num conjunto de objetivos públicos consensualmente

aceites na escola, crenças partilhadas pelos diversos atores e na definição de um conjunto claro das prioridades organizacionais (Lima, 2008).

- Consistências de práticas – os docentes seguem uma abordagem de trabalho consistente e, na sua prática de ensino, aderem a procedimentos comuns que foram decididos conjuntamente e que são relativos à avaliação dos alunos, assim como à aplicação de regras e sanções relativas à disciplina. Esta consistência dos procedimentos comuns relativos à disciplina dos alunos terá resultados positivos, porque as orientações existentes neste domínio são aplicadas pelos diversos professores, e quando os discentes percebem que tais princípios são um conjunto de expectativas existentes na escola e não o capricho de um ou de outro docente (Lima, 2008).
- Colegiabilidade e colaboração – as escolas eficazes instituem processos de colaboração para recolher os pontos de vista dos docentes sobre a direção da escola, o envolvimento dos professores na tomada de decisões e no desenvolvimento das orientações curriculares da organização. A colegiabilidade requer que haja um forte sentimento de comunidade entre os docentes e discentes, sustentado em fortes relações de apreciação e respeito mútuo, assim como a observação recíproca de aulas e respetivo *feedback* sobre as práticas, a partilha de ideias e o trabalho conjunto que vise a melhoria dos processos de ensino (Lima, 2008).

### **3. Ambiente de aprendizagem**

A visão, as finalidades da escola, o modo como se trabalha em conjunto e o clima de aprendizagem que os alunos desenvolvem a sua atividade determinam o ambiente vivido numa organização escolar. O que caracteriza o clima nas escolas eficazes é o seu clima e ambiente físico ordeiro (Lima, 2008).

- Uma atmosfera ordeira – as escolas eficazes tendem a apresentar ambientes calmos centrados no trabalho, por estes serem um pré-requisito para que a aprendizagem se torne possível no interior de uma sala de aula e de um estabelecimento de ensino. A utilização de procedimentos positivos de reforço dos bons comportamentos e das boas práticas de aprendizagem dos alunos contribuem para a criação de uma atmosfera ordeira na escola (Lima, 2008).
- Um ambiente de trabalho atrativo – as características estéticas do ambiente físico da organização escolar pode assumir um efeito importante sobre as atitudes e o sucesso dos

alunos. As condições de trabalho atrativas e estimulantes tendem a melhorar o estado de espírito das pessoas e a vontade para aperfeiçoar a aprendizagem (Lima, 2008).

#### **4. Concentração no ensino e na aprendizagem**

A correlação da focalização da escola no ensino e na aprendizagem tem reflexos na eficácia da escola, porque tudo depende da existência de um ensino de qualidade e eficaz na sala de aula (Lima, 2008).

- Maximização do tempo de aprendizagem – não é o tempo que é importante para melhorar o sucesso académico dos alunos e a melhoria do seu comportamento, mas sim o que se faz com ele (por exemplo: a proporção do dia dedicada às disciplinas académicas e destinada às aprendizagens ou à interação com os alunos; o nível de preocupação dos docentes com os objetivos cognitivos, comparativamente com as relações pessoais e com os objetivos afetivos; a importância dada à pontualidade dos professores; grau em que as aulas estão sujeitas a interrupções oriundas do exterior) (Lima, 2008).
- Ênfase nas questões académicas – para que os alunos consigam atingir níveis de sucesso mais elevados é necessário ter em consideração os seguintes aspetos: (i) existência de elevados graus de atividade dos alunos na sala de aula e uma classificação regular dos trabalhos de casa, acompanhada da supervisão de outros professores da escola para garantir a sua implementação; (ii) os trabalhos de casa devem ser de qualidade e trazer benefícios para os alunos; (iii) dar lugar de destaque aos conteúdos e à preparação para os exames; (iv) os docentes devem ser detentores de um conhecimento adequado das disciplinas; (v) evitar a mobilidade docente, porque esta constitui um obstáculo à eficácia no domínio académico; e (vi) o cumprimento dos programas é essencial para expor os discentes às necessárias experiências de aprendizagem (Lima, 2008, p.202).
- Focalização no sucesso – quanto maior for a focalização da escola na aquisição básicas e uma orientação para o sucesso dos seus alunos, mais eficaz ela será. O problema não se coloca muitas vezes ao nível da turma, mas sim no empenhamento partilhado ao nível de toda a organização escolar e por parte de todos os seus membros (Lima, 2008).

#### **5. Ensino resoluto**

O ensino de qualidade é a essência da eficácia de uma escola, mas depende da qualidade dos professores que nela trabalham. O desempenho do papel profissional do professor depende do seu potencial de empenho no seu trabalho. Não menos importante é considerar que os estilos



de ensino e as estratégias que os docentes utilizam na sua prática letiva podem, também, condicionar imenso os níveis de aprendizagem dos alunos. O ensino resoluto implica a existência de quatro elementos: uma organização eficiente, propósitos claros, aulas bem estruturadas e a previsão de práticas adaptativas (Lima, 2008).

- Organização eficiente – os professores devem ser organizados no seu trabalho e desenvolvê-lo tendo em conta objetivos muito claros. Quando se sentem eficazes, os professores organizam a sala de aula de modo intencional e planificam regularmente as suas aulas de modo proactivo (Lima, 2008).
- Propósitos claros – as aprendizagens tornam-se bem-sucedidas se os alunos estiverem sempre conscientes dos propósitos subjacentes a cada aula. Estes devem ser explicitados no início da aula, no decorrer das atividades para os alunos se manterem focalizados no trabalho e no final realiza-se a revisão das ideias principais que foram tratadas (Lima, 2008).
- Aulas estruturadas – as aulas quando são pensadas, antecipadamente, por parte do professor permite-lhe adotar técnicas de questionamento dos alunos, por ser uma forma de focalizar a atenção destes nos elementos fundamentais da atividade desenvolvida. Deve haver uma organização eficiente do trabalho em cada sessão, para que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver as atividades com um certo grau de autonomia, assumindo assim alguma responsabilidade pela gestão do seu trabalho (Lima, 2008).
- Práticas adaptativas – A prática colaborativa entre os professores pode resultar na imposição de utilização de materiais curriculares ou métodos de ensino que não conduzem ao sucesso de todos os alunos. A flexibilidade na escolha ou na modificação dos estilos de ensino é uma característica de comportamento dos professores eficazes. Para isso, os professores devem ser sensíveis aos estilos de aprendizagem dos seus alunos, identificarem os estilos de ensino e as estratégias que melhor se adaptam a cada turma ou aluno (Lima, 2008).

## **6. Expetativas elevadas**

Os professores devem ter e comunicar aos alunos as suas expetativas altas relativamente ao sucesso escolar, envolver os pais, desenvolver um ensino que corresponda às mesmas, desafiando-os e entusiasmando-os (Lima, 2008).

- Expetativas elevadas em relação a todos os atores – As expetativas elevadas relativamente aos resultados dos estudantes, por si só, é pouco relevante se na escola não forem potenciados contextos educativos onde se coloque uma grande ênfase no ensino das competências académicas, não se faz a monitorização frequente dos progressos alcançados pelos discentes e o ambiente de trabalho não seja ordeiro e favorável à aprendizagem. Estas expetativas produzem um efeito maior quando todos os intervenientes no processo educativo estão envolvidos e o diretor da escola tenha expetativas elevadas relativamente aos docentes (Lima, 2008).
- Comunicação das expetativas – os professores devem transmitir as suas expetativas aos seus estudantes e, por outro lado, monitorizar o seu próprio comportamento e as suas formas de comunicar com eles, para se certificarem que estão a produzir os efeitos desejados na autoestima dos alunos. O sucesso conduz a mais sucesso, pelo que se torna fundamental que os docentes celebrem os resultados positivos que os alunos vão alcançando, através de elogios e reforços positivos (Lima, 2008).
- Oferta de desafios intelectuais – os professores devem dar aulas intelectualmente estimulantes para todos os alunos de todas as turmas. Se as expetativas dos docentes são elevadas ficam “obrigados” a seleccionar determinados conteúdos para trabalhar nas aulas e planifiquem atividades que estejam à altura dessas expetativas. Isto quer dizer, que aqueles professores que nas suas aulas colocam perguntas que apelam menos à memorização e mais à imaginação e à capacidade de resolução de problemas irão, necessariamente, conseguir resultados mais favoráveis por parte dos seus alunos (Lima, 2008).

## **7. Reforço positivo**

O reforço positivo é a forma como se lida com a disciplina ou indisciplina dos alunos, ou a forma como se faz o balanço sobre o seu trabalho, comportamento ou atitudes. Regras claras, recompensas e alguns incentivos positivos favorecem os bons resultados dos alunos (Lima, 2008).

- Disciplina clara e justa – a disciplina dos alunos é uma condição para a criação de um ambiente ordeiro na escola. Deve ser conseguida mediante a adesão voluntária dos estudantes, pelo seu sentimento que fazem parte da escola e que podem participar na vida dela. A imposição de regras, os castigos e o controlo externo cria ambientes tensos e negativos que vão atuar de forma contraproducente ao nível das aprendizagens dos

estudantes. Nas escolas eficazes, a disciplina é conseguida mediante a implementação e aplicação de regras claras e justas, facilmente compreendidas por todos, acompanhadas da utilização de castigos pouco frequentes (Lima, 2008).

- *Feedback* – o *feedback* pode ser imediato (elogios ou uma repreensão) ou diferido no tempo (concessão de prémios ou recompensas). O reconhecimento dos alunos perante toda a escola tem efeitos bastante benéficos nos desempenhos e comportamento dos alunos, contudo a concessão direta de elogios ou a formulação de agradecimentos produzem resultados, ainda, mais positivos quando estes são justos e recompensam os progressos e os desfechos positivos provenientes das capacidades e do esforço despendido pelos alunos (Lima, 2008).

## **8. Monitorização do progresso**

O empenhamento e envolvimento dos diretores das escolas eficazes são fundamentais para que as escolas eficazes disponham de mecanismos de monitorização do progresso dos seus alunos a nível individual, da turma e da instituição, no seu conjunto. Muitas vezes, estes mecanismos de monitorização de dados surgem associados a programas de melhoria das áreas identificadas como mais carenciadas (Lima, 2008).

- Monitorização do desempenho dos alunos

A monitorização frequente e sistemática do desempenho dos alunos, por si só, não acresce sucesso dos discentes, mas permite à escola tomar consciência se está ou não a concretizar os seus objetivos e focaliza a atenção de todos os intervenientes na sua concretização. Fornece, também, informações que são importantes para sustentar a planificação, os métodos de ensino e os procedimentos de avaliação. A comunicação dos resultados aos alunos faz passar a ideia que os adultos estão, realmente, preocupados com os seus progressos académicos (Lima, 2008).

- Avaliação do desempenho da escola

Os líderes das escolas eficazes utilizam diversos procedimentos de monitorização da avaliação do sucesso e progresso dos alunos, assim como do desempenho dos diversos membros da organização, para obterem informação atualizada que alimenta e fundamenta os processos de tomada de decisão, nomeadamente a fixação de metas para o conjunto da instituição. O *feedback* que obtêm faz com que a informação seja processada de forma ativa e mobilizada para sustentar a formação do pessoal de forma a obter resultados mais substanciais (Lima, 2008).

## **9. Direitos e responsabilidades dos alunos**

Quando os alunos desempenham um papel ativo na vida escolar e lhes é concedida maior responsabilidade no âmbito da sua própria aprendizagem registam-se ganhos no sucesso escolar e eleva a sua autoestima (Lima, 2008).

- **Aumento da autoestima dos alunos**

As relações positivas que se registam e são desenvolvidas entre professores e alunos, quer dentro como fora da sala de aula, são de uma importância enorme por poderem, em parte, determinar o sucesso escolar dos alunos e a elevação da sua autoestima (Lima, 2008).

- **Posições de responsabilidade**

O comportamento dos alunos e o envolvimento, cada vez maior, do corpo discente em funções e posições de responsabilidade na escola são fatores que transmitem a mensagem que os adultos acreditam nas suas capacidades, que se espera deles um comportamento maduro e bons resultados nos exames (Lima, 2008).

- **Controlo do trabalho**

Quando os alunos controlam parte do seu trabalho de forma independente e por períodos não muito longos poderá suscitar benefícios para os mesmos (Lima, 2008).

## **10. Parceria escola-família**

A existência de relações saudáveis entre a escola e as famílias poderá gerar benefícios nos resultados educativos dos alunos. Embora não se possa encarar este facto de forma linear, é possível reconhecer que o envolvimento parental poderá contribuir para a melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos, nomeadamente no primeiro ciclo (Lima, 2008).

- **Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos**

A forma como as escolas tentam estabelecer boas relações com as famílias dos alunos e promover o seu envolvimento dos pais difere do grau de ensino. As escolas eficazes são aquelas que conseguem estabelecer relações mais positivas com os pais e os alunos recolhem maiores benefícios (Lima, 2008).

## **11. Uma organização aprendente**

As organizações eficazes são organizações aprendentes, porque os diretores e docentes estão continuamente a aprender para se manterem atualizados e a aprofundar os seus conhecimentos e competências. Esta aprendizagem o que tem de especial é que ocorre dentro

da própria escola e abrange toda a Instituição, porque se desenvolve em colaboração entre todos os intervenientes (Lima, 2008).

- Formação de professores baseada na escola

A formação contínua dos professores deve ser realizada em contexto, dentro da própria organização, e deve estar focalizada tanto nas necessidades dos docentes como no trabalho que é realizado dentro da sala de aula. Esta formação é mais eficaz quando se desenvolve por meio de processos colaborativos de planificação conjunta entre colegas, a partilha de experiências de aprendizagem entre os elementos que não frequentam essas formações. Por outro lado, os efeitos positivos destas formações vão ter reflexo nos resultados dos alunos, nos processos pedagógicos e organizacionais.

Se é certo que esta visão será a ideal e é genuíno que se torna difícil de ser implementada. A seguir é apresentada uma perspetiva diferente, igualmente exigente e de execução complicada, no entanto uma visão menos “romântica” daquilo que é considerado um professor eficaz. Um professor considerado eficaz possui um conjunto de atitudes (possui expectativas elevadas, acredita que todos os estudantes podem aprender, assume a responsabilidade de conseguir uma aprendizagem bem-sucedida, o clima da sala de aula é positivo e favorável à aprendizagem,...), condutas, modos de gerir (cria um contexto apropriado para a aprendizagem, utiliza estratégias de aprendizagem diversificadas, promover o trabalho autónomo e de modo cooperativo na aula, desfruta de níveis elevados de interação com a turma, proporciona reforços positivos, centra-se em conteúdos relevantes e estruturas coerentes, as atividades do dia têm uma ordem clara e estruturada, avalia regularmente para fazer um diagnóstico do processo de aprendizagem, ...) e concluir a aula verdadeiramente únicos (Bolívar, 2012).

Os professores eficazes exibem um conjunto de competências técnicas que usam quando ensinam na aula, por exemplo: (i) comunicar as suas expectativas elevadas aos alunos; (ii) planificar bem as lições; (iii) utilizar uma variedade de técnicas para motivar os alunos; (iv) estabelecer o sentido de ordem na turma; (v) aplicar o tempo e os recursos de forma a promover boas atividades e aprendizagem eficaz; (vi) usar um método amplo de avaliação para supervisionar a compreensão e trabalho dos alunos; e (vii) marcar e monitorizar os trabalhos de casa (Bolívar, 2012, p.219).

Estes docentes possuem características profissionais que descrevem a sua competência e são elas: (i) o profissionalismo (abertura para a mudança e apoio, manifestam confiança, responsabilidade e respeito pelos outros); (ii) a liderança (demonstram flexibilidade e paixão pelo ensino, são eficazes na gestão dos alunos e reconhecem a necessidade de prestação de

contas); (iii) pensamento analítico e conceptual; (iv) planificação e implementação de expectativas (orientação para a melhoria, procura de informação e a iniciativa); e (v) relação com os outros (têm impacto e influência na equipa, demonstram compreensão) (Bolívar, 2012, p.219).

## **CAPÍTULO 6 – DA SUPERVISÃO ORGANIZACIONAL À SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

As escolas têm de ser planeadas novamente para que a educação se transforme no investimento mais importante de qualquer pessoa, por ser ela que determina o futuro de qualquer indivíduo. Como a aprendizagem não termina na escola e continua ao longo da vida, qualquer organização deve ser um local onde a mudança tem de ser uma oportunidade e onde se proporciona o crescimento das pessoas à medida que trabalham (Handy, 1992).

A nível internacional, a revisão da formação dos professores tornou-se uma prioridade na política educativa e cada vez mais se presta atenção ao trabalho desenvolvido na sala de aula, nomeadamente nas competências de ensino e no modo como os alunos são colocados em condições de aprender e como trabalham. São considerados pontos fulcrais para a qualidade da educação os contextos de aprendizagem e o tipo de interações que são estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem (Clímaco, 2005).

Quando nas escolas se proclama a igualdade de oportunidades e a igualdade de oportunidades educativas para todos está a legitimar-se as “desiguais capacidades construídas previamente aos percursos escolares”, assim como a “naturalização das desigualdades de resultados escolares dos alunos, como que uma fatalidade social e escolar” (Alves, 2016, p.9). Nesta medida, qualquer escola deve assegurar que todas as crianças tenham oportunidade de ter uma aprendizagem de alta qualidade. Esta responsabilidade não é apenas da escola, é sim um contributo de todos os atores educativos. Por essa razão, é exigida uma cultura de liderança e de responsabilidade partilhada, numa comunidade profissional que trabalha em conjunto com o propósito de melhorar o rendimento escolar dos estudantes (Bolívar, 2016). Tanto mais que para promover o sucesso de todos os alunos é necessário o bom desempenho profissional dos professores, a melhoria da qualidade dos processos organizacionais e educativos colocados em prática, assim como o desenvolvimento de um trabalho cooperativo entre docentes e entre os Órgãos de Gestão Pedagógica da escola, para além da existência de lideranças transformacionais, presentes e capazes de imprimir um sentido de compromisso na ação quotidiana desenvolvida nas organizações escolares que operam em contextos socioculturais muito diversos (Azevedo, 2016).

Quando a supervisão está ao serviço do reforço da capacidade reflexiva, torna-se uma boa estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de aperfeiçoamento e construção do conhecimento, de valorização social do seu bom desempenho e, por conseguinte, de melhoria da qualidade do ensino (Azevedo, 2012).

### **6.1. A supervisão numa escola reflexiva**

Uma organização diz-se reflexiva quando se pensa a si própria de forma contínua, tanto na sua missão social como na sua organização. Cada organização, tendo especificidades próprias, confronta-se durante o seu funcionamento com processos heurísticos avaliativos e formativos. É necessário acreditar que a formação possibilita a organização de contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, ou seja que em “ambientes formativos se favoreça o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vista ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade” (Alarcão, 2001, p.11). A aprendizagem é um processo continuado de construção do saber de forma experienciada. O currículo da escola serve como guia orientador das aprendizagens e cada escola, em particular tem como função a gestão estratégica e flexível desse enquadramento orientador. Será o professor o responsável por tornar o currículo inerte de papel tornar-se vivo durante a sua ação com os alunos, pois eles são “atores sociais responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletiva assumida” (Alarcão, 2001, p.11). Aos dirigentes escolares cabe-lhes desenvolver a “capacidade de liderança mobilizadora de vontades e ideias partilhadas e a efetiva gestão de serviços e recursos” (Alarcão, 2001, p.12). Aos alunos, quando bem preparados, demonstram resiliência e capacidade de superação de dificuldades e para viver criticamente com o quotidiano, uma vez que estão habituados a refletir, estão motivados para continuar a aprender e para investigar, reconhecem a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, reagem bem à mudança e estão mais preparados para encarar o risco que caracteriza a sociedade em transformação (Alarcão, 2001).

Sabe-se que a escola de hoje está desadequada diante de todas as convulsões sociais que temos assistido nos últimos anos no nosso país e no mundo, por isso ela precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos ao longo dos tempos, adaptar-se e posicionar-se de acordo com as sinergias oriundas das interações com a sociedade e instituições por meio de interações sociais (Alarcão, 2001).

Hoje pretende-se que a escola seja uma janela aberta para o presente e para o futuro, capaz de criar e recriar, com êxito, a interligação das dimensões pessoal, profissional e social da realidade humana, assim como a gestão dos conhecimentos, relações e afetos (Alarcão, 2001). Será, portanto, necessária uma nova forma de estar na profissão e de a viver, quando se está perante a imprevisibilidade, a constante mudança, a exigência dos contextos de atuação e a inquestionável necessidade de formação ao longo da vida (Alarcão, 2001).



O novo paradigma que hoje se impõe às escolas é a construção de capacidades, o que pressupõe a criação de infraestruturas responsáveis pela produção do conhecimento base, o que requer gerar internamente formas colaborativas de trabalho, tendo em vista o desenvolvimento profissional individual e da própria organização escolar. A organização quando centrada como uma comunidade profissional possibilita e potencia a aprendizagem profissional e, com ela, a dos alunos (Bolívar, 2015). É a escola que gera o conhecimento sobre si própria e contribui para o conhecimento sobre a Instituição Escolar (Alarcão, 2001, p.11).

São as próprias escolas que devem liderar os processos de melhoria e o agir profissional do docente exige um trabalho em equipa decorrente da promoção de projetos comuns. É ao nível do pensamento coletivo, coerente e partilhado sobre a escola e como funciona que é possível “introduzir a mudança através de uma acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva da resolução de problemas complexos” (Alarcão & Tavares, 2010, p.133). A escola deve ser uma organização que se pensa a si própria através dos seus atores, tanto na sua missão social como na sua estrutura, para se analisar, projetar e desenvolver. Ela confronta-se, durante a sua atividade, com um processo que é simultaneamente avaliativo e formativo. Uma escola reflexiva é “inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando para si e experienciando” (Alarcão & Tavares, 2010, p.133). “A escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história” (Alarcão & Tavares, 2010, p.133). Ou seja, para resolver os problemas do presente, enquadra-os histórica e culturalmente para lhes dar sentido e resolve-os numa perspetiva de melhoria e de desenvolvimento futuro (Alarcão & Tavares, 2010).

A escola, enquanto espaço profissional, deve criar as condições necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem de docentes, funcionários e alunos (Alarcão & Tavares, 2010). Num bom contexto de trabalho deve haver um ambiente tranquilo e de consciencialização do lugar que cada elemento deve desempenhar. Deve ser afastada a repressão, a guerra pelo poder ou a competitividade, pois será a crítica franca e construtiva que evita o silêncio e a apatia empobrecedora e entorpecedora das culturas colaborativas. Na “escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como a memorização, a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco” (Alarcão, 2001, p.18). Ela é um projeto que tem como objetivo a formação de novos cidadãos e deve assentar na construção, desenvolvimento e avaliação dos seus processos e resultados (Alarcão & Tavares, 2010).

A escola como lugar, tempo e contexto não consegue, ainda, hoje acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade. As mudanças que foram introduzidas ao longo do tempo não convenceram e nem atraíram os docentes e os alunos, por não terem rasgos de futuro, Ainda se privilegia grandemente o pensamento lógico-matemático e a racionalidade, mas não se potencia o desenvolvimento global do aluno e facilmente se discriminam e perdem todos aqueles que não se adaptam a esse paradigma. A escola terá de sofrer uma mudança radical nos métodos e processos de aprendizagem e nos conteúdos que se ensina, assim como na sua organização e na forma como ela é pensada e gerida. É necessário pensar e agir para transformar os valores da escola e nas relações humanas que nela se vivem (Alarcão, 2001).

O Projeto de Escola é um instrumento de construção de autonomia e corresponde a um processo de “produção de conhecimentos (investigação), a um processo de mudança organizacional (inovação) e a um processo de mudança de representações e de práticas dos indivíduos (formação)” (canário, 1992, citado em Alarcão & Tavares, 2010). Este projeto deve centrar-se na forma como se organiza para criar as condições de aprendizagem e o desenvolvimento de um conjunto de aprendizados considerados socialmente necessários num dado tempo e contexto. Na sua construção devem participar todos os atores sociais presentes na vida da escola – professores, funcionários, alunos, pais/encarregados de educação e outros membros da comunidade – mais concretamente, na negociação de valores e perceções, no diálogo clarificador do pensamento e preparador das decisões e no desenvolvimento do pensamento operacional, realista e crítico. A construção de uma visão concertada conduz a políticas e metas enquadradoras dos planos de ação operacionais e faz emergir um conjunto de objetivos e metas, assim como o equacionar a análise dos recursos disponíveis ou necessários a médio e/ou a longo prazo. O Projeto de Escola, na sua dimensão de produto (documento) depois de aprovado constitui-se como uma referência sistemática de atuação e avaliação (Alarcão & Tavares, 2010). A visão da escola expressa neste documento orientador é tanto mais comprometedora quanto maior for o nível de construção coletiva nela implicada, pois são definidos os níveis de execução, atribuem-se responsabilidades aos agentes envolvidos, delinea-se a monitorização que deve nortear todo o processo, incluindo a avaliação dos resultados obtidos (Alarcão, 2001).

“Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de conhecer a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém” (Alarcão & Tavares, 2010, p.137). A liderança deve servir a missão da escola; promover o envolvimento ativo e livremente expresso dos diferentes atores; implica um espírito

crítico, aberto a novas ideias e criativo; e pressupõe a capacidade de se deixar liderar (Alarcão & Tavares, 2010). Nesta perspetiva, a gestão de uma escola é um processo de “mediação, negociação, implicação, mobilização de vontades e recursos, de ativador de aprendizagens ao serviço de todos os alunos” (Alves, 2015, p.59). Numa escola participativa e democrática a iniciativa é acolhida venha ela de onde vier, isto porque a abertura às ideias de outrem, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho desenvolvido é uma riqueza e um imperativo. A tomada de decisões resulta de estratégias e políticas definidas interactivamente, do pensamento sistémico por ser organizador da ação e da conceitualização, da liderança e da visão de uma organização dinâmica (Alarcão, 2001).

É desejável que os professores tomem a consciência da natureza específica do conhecimento que lhes é próprio e do seu papel na construção desse mesmo conhecimento (Alarcão & Tavares, 2010). Os professores como profissionais reflexivos:

constroem e reconstroem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas, num diálogo permanente com as situações e os actores que nela actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadadores (Alarcão, 2002, p.219).

O agir profissional do professor tem que ser realizado em equipa e o seu conhecimento profissional, como entidade coletiva, constrói-se a partir do diálogo com os outros durante o trabalho e na assunção de objetivos comuns (Alarcão, 2002). Como a escola é constituída por pessoas “é ao nível do pensamento coletivo e da compreensão do que deve ser, o que é e do como funciona a escola que será possível introduzir a mudança” (Alarcão, 2002, p.219). A aprendizagem é individual realizada num ambiente coletivo, onde a cooperação do conjunto das pessoas da organização é regulada por “objetivos claros, negociados, assumidos e norteados por uma visão tornada explícita” (Alarcão, 2002, p.221), sistematizada e partilhada através do diálogo e do pensamento coletivo, uma vez que estes processos “conduzem ao questionamento, ao confronto, à implicação, à aprendizagem e à qualificação” (Alarcão, 2002, p.221). Conceber a escola como uma organização aprendente e qualificante implica reconhecer a necessidade de liderança transformacional e a existência de comunidades de aprendizagem interligadas na grande comunidade que constitui a própria Instituição Escolar. As características de uma comunidade de aprendizagem são: “abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem activa; pensamento e prática reflexivos; colaboração; paixão; e comunidade ou cultura comum” (Alarcão, 2002, p.222). A cultura funciona neste processo como contexto e como resultado da colaboração. Esta cria-se pelo pensamento e prática reflexivos necessários para a resolução conjunta dos problemas que se colocam e daí resultam novas consciencializações, saberes, atitudes e capacidades (Alarcão, 2002).

A Instituição Escolar não acompanhou e adequou à vertiginosa mudança que tem vindo a ocorrer na sociedade, por isso é imperioso que se pense e se prepare não só para o futuro como para o presente, introduzindo na sua reflexão sistemática e estruturante preocupações éticas e sociais que se revelam fundamentais para a correta definição das políticas e estratégias institucionais (a redefinição de papéis, a criação de bons ambientes comunitários, a prontidão na resolução dos problemas, a manutenção do nível de satisfação necessário ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, assim como o desenvolvimento do sistema de autoestima pela tomada de consciência do domínio conseguido sobre as situações difíceis) (Alarcão, 2002).

A mudança, a incerteza e a instabilidade com a qual se vive hoje, as organizações escolares têm que se repensar e reajustar para poderem ser atuais e fazer sentido a sua ação. Neste tipo de organização escolar os seus membros têm de ser mais que meros executores das decisões de outrem, pois não podem ser moldados pela passividade, o conformismo e o destino acabado. Muito pelo contrário, devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação. Uma organização estará fadada ao insucesso caso seja inflexível, silenciosa no diálogo, cética em relação às potencialidades dos seus membros e pensada do topo da hierarquia para a base (Alarcão, 2001).

Pelo contrário, quando o desenvolvimento e a aprendizagem resultam do pensamento e da prática reflexiva, acompanhada pelo desejo de compreender as características que marcam a própria identidade da organização escolar, os constrangimentos e as potencialidades que detém, potencia-se, assim, a construção de uma visão partilhada e a reflexão sistemática e cooperativa sobre as implicações e as consequências da concretização dessa visão. A construção do Projeto Educativo da Escola deve refletir essa visão que foi construída através do diálogo interativo entre os seus membros e no entrelaçar de estratégias que vão do topo da hierarquia organizacional para a base e da base para o topo. O pensamento estratégico permite enquadrar, no projeto global de escola, os projetos e as atividades complementares (Alarcão, 2001).

A metodologia de investigação-ação de cariz formativo sustentará a formação comunitária, coletiva e contextualizada e, também, ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do corpo profissional docente. A investigação-ação é um processo cíclico que implica a:

identificação, reconhecimento ou clarificação do tema ou problema a estudar, planifica-se a acção e observam-se os acontecimentos em função das hipóteses levantadas. A avaliação da acção desencadeada pode levar à revisão, total ou parcial, do plano geral ou dela poderão emergir novas situações problemáticas a requerer estudo. A partir deste primeiro ciclo desenvolvem-se, em espiral, os outros ciclos, ligados entre si anterior e posteriormente, de modo a que nada se perca nesta espiral de desenvolvimento (Alarcão, 2002, p.224).

“A aprendizagem experiencial é um processo transformador da experiência e no decorrer do qual se dá a construção de um saber” (Alarcão, 2002, p.226). Através de processos de observação e reflexão, a experiência é analisada e, desta forma, resultam conceitos que servem de guias para novas experiências. Depois da compreensão do problema, após um processo de observação e reflexão, urge a necessidade de planificar a solução e pô-la em execução e, em seguida, passar a observar o que resulta da experiência concreta para se conceptualizarem resultados e problemas de forma a entrar num novo ciclo da espiral da investigação-ação. Trata-se de processo de meta-reflexão, uma vez que coloca em destaque a relevância da reflexão sobre a reflexão na ação (Alarcão, 2002).

“O professor investigador é um prático reflexivo”, dado que:

reconhece problemas, contesta valores, observa o contexto político e social da escola, participa no desenvolvimento curricular, assume a responsabilidade pela gestão curricular, sem nunca esquecer a relevância que o trabalho colaborativo tem em todo este processo de reflexão e evolução profissional. (...) É um professor que encara o ensino como um processo permanente de construção coletiva (Neto, Candeias & Costa, 2015, p.185).

A supervisão tem como objetivo “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes” (Alarcão, 2002, p.232). A tarefa de facilitar, liderar ou dinamizar comunidades de aprendentes no interior da escola é da competência do supervisor e para isso estes têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização. As funções do supervisor concentram-se na gestão das aprendizagens e das pessoas tendo em conta a missão da escola, ajudar a pensar o desenvolvimento institucional e a qualidade da educação. Com a formação específica para o desempenho das suas funções, tem uma atitude de permanente aprendizagem e de aperfeiçoamento das competências que as situações dele vão exigindo e assume o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e da escola como organização qualificante (Alarcão, 2002).

A supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens são próprias de uma escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante. A supervisão focaliza-se na formação e no desenvolvimento profissional dos agentes educativos que participam na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e das Organizações Escolares. Tem como objetivo o desenvolvimento qualitativo da Organização Escolar e de todos aqueles que ensinam, estudam ou apoiam a função educativa, por meio de aprendizagens individuais e coletivas. A sua ação

desenrola-se junto dos docentes (estagiários ou vinculados), da comunidade de profissionais em desenvolvimento e aprendizagem, ao nível dos responsáveis pela gestão intermédia ou da própria escola. Uma cultura de escola em desenvolvimento e aprendizagem é criada pela vontade de ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e prática reflexiva essencial para a resolução dos problemas com os quais se defronta. Os supervisores são pessoas que fazem parte do coletivo da escola e que têm a responsabilidade de dinamizar iniciativas que visem a melhoria da qualidade da educação, tendo em consideração o Projeto Educativo da Escola, e inclui a formação e avaliação dos recursos humanos (Alarcão & Tavares, 2010).

Os supervisores têm como função ajudar a pensar, o desenvolvimento institucional, acompanhar e avaliar a atividade dos recursos humanos tendo em vista a concretização da missão da escola. Estes devem concentrar-se, fundamentalmente, na gestão das aprendizagens e das pessoas tendo em conta as políticas da escola para as quais, também, contribuíram. Eles são peças fundamentais numa escola reflexiva, em desenvolvimento, em aprendizagem e que aprende ao longo da vida, por desempenharem a função de facilitadores ou líderes dessas comunidades aprendentes, uma vez que têm como função principal fomentar e apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora. A atividade de supervisão deve ser exercida na base do respeito mútuo, do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um (Alarcão & Tavares, 2010).

Os supervisores têm de “conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação, monitorização” (Alarcão & Tavares, 2010, 149). Aos supervisores compete fazer “a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do coletivo das pessoas individuais” (Alarcão & Tavares, 2010, 149). Fazer supervisão num mundo tão complexo e mutável que é a educação requer que o supervisor tenha capacidades comunicativas e de relacionamento profissional, de dinamização da formação, interpretativas, de análise e avaliação (Alarcão & Tavares, 2010).

## **6.2. Colaboração e supervisão: dois conceitos essenciais para o desenvolvimento institucional e profissional**

“É na escola que se aprende a ser professor” (Silva & Roldão, 2014, p.71). Como o saber de um professor tem especificidades próprias, são as estratégias encetadas pelo próprio para aumentar o seu conhecimento que contribuem para demarcar o seu espaço profissional, uma vez que este lhe confere a posse e a possibilidade de construir esse saber específico necessário

para desempenhar essa função. Quando os professores são capazes de repensar criticamente sobre o trabalho que desenvolvem, conseguem catapultar para outros patamares de desempenho (Silva & Roldão, 2014). O saber docente é complexo porque nele se entrelaçam conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos. Contudo, estes saberes não bastam ao professor, pois o mais importante é fazer “germinar” o conhecimento nos outros (Silva & Roldão, 2014).

“A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”, conjugando a cognição e a afetividade (Alarcão, 1996, p.175). Um professor reflexivo constrói o seu saber e a sua experiência. Isto constitui uma fonte de aprendizagem e a metacognição é uma forma dele conhecer a sua própria forma de saber e a meta comunicação consiste num processo de avaliar a sua capacidade de interagir (Alarcão, 1996). “Os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 1996, p.177).

A supervisão quando associada a lógicas de colaboração pode ser encarada como dispositivos de desenvolvimento profissional e da própria Organização Escolar, isto quando colocada ao serviço da melhoria da Instituição e, sobretudo, da qualidade das aprendizagens dos alunos. Quando se concentra na modalidade formativa estimula o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas e das instituições. Quando tem o pendor mais inspetivo e fiscalizador pode assumir uma natureza preventiva ou punitiva. “No caso da supervisão institucional (mas também de equipas ou projetos), assumem particular relevância aspetos de coordenação, gestão, administração e liderança” (Alarcão & Canha, 2013, p.19). Na modalidade formativa há uma atenção particular às potencialidades de desenvolvimento de cada um, nomeadamente na mediação socioeducativa (Alarcão & Canha, 2013).

A noção de supervisão está normalmente associada ao processo de acompanhamento de uma atividade ou das pessoas que a realizam, nomeadamente a sua competência e o grau de satisfação de quem a executa. A dimensão formativa tem vindo a ganhar importância, pois qualquer processo de realização terá que ter em conta o próprio processo, as finalidades por que se orienta, as pessoas que o realizam e o contexto que o fazem. É necessário que a fiscalização deva ser orientada ou preventiva, com vista a informar e desenvolver os profissionais e as próprias organizações como forma de prevenir os desvios e evitar as punições. O desenvolvimento do processo é muito mais do que a repetição disciplinada de rotinas prescritivas, pois é necessário implicar as pessoas e comprometê-las no desenrolar do respetivo processo (Alarcão & Canha, 2013). Resumindo, Alarcão (2014) salienta que numa escola reflexiva é necessária a realização de:

- auto supervisão – é o motor do desenvolvimento profissional e baseia-se na interação entre o professor, o aluno e o currículo;
- hétero supervisão – a supervisão entre pares é uma modalidade colaborativa, fundamentalmente horizontal;
- supervisão:
 

ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa (...) transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2013, p.83).

Entre os processos supervisivos contam: a interação colaborativa, o diálogo, o questionamento, a observação, a experimentação, a reflexão, a interpretação e o *feedback*. A colaboração é um instrumento que permite o desenvolvimento desde que implique um processo de realização que mobilize várias pessoas. Este processo exige um “certo teor do pensamento, negociação de objetivos, partilha de responsabilidades” (Alarcão & Canha, 2013, p.49) para proporcionar benefícios a todos os intervenientes. A colaboração “assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência dos outros para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento” (Alarcão & Canha, 2013, p.49).

“As escolas foram criadas com o intuito de transformar as mentes dos alunos em mentes educadas”, mas hoje “exige-se dos professores um esforço redobrado de confiança, compromisso e motivação” (Marcelo, 2009, p.2), daí a necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência pessoal e profissional. Como o conhecimento e os alunos são a matéria-prima com a qual os professores trabalham, há que fazer da docência uma profissão atrativa e que os professores conservem a sua eficácia ao longo do tempo. Os professores influenciam de maneira significativa a aprendizagem dos alunos e a eficácia da escola, daí a necessidade de melhorarem o seu reportório de competências profissionais ao longo da sua carreira (Marcelo, 2009). O desenvolvimento profissional implica, portanto, a construção e reconstrução do conhecimento pessoal ao longo da vida, de forma a permitir o convívio constante de cada indivíduo com as exigências atuais de um mundo que se encontra em constante mudança. É um processo de aprendizagem que vai exigir grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão, tendo como objetivo a melhoria da prática. A aprendizagem é um processo individual situado no saber, na experiência, nos interesses e ambições de cada indivíduo (Alarcão & Canha, 2013). É um “processo que



acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação” (Alarcão & Canha, 2013, p.52).

O desenvolvimento profissional dos docentes enquadra-se na procura da sua identidade profissional, na forma como estes se definem a si mesmos e aos outros. A identidade profissional é, portanto, um processo evolutivo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto, que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos. “Integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (Marcelo, 2009, p.5). O desenvolvimento profissional “ocorre através da mediação dos processos de aplicação e reflexão, em quatro âmbitos: o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes do docente), o domínio das práticas de ensino, as consequências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo” (fontes externas de informação ou estímulo) (Marcelo, 2009, p.10). Para se assegurar a qualidade das aprendizagens dos alunos é fundamental ocorrer o desenvolvimento profissional do docente (Marcelo, 2009).

Se entendermos as organizações escolares como “entidades orgânicas que se desenvolvem com o desenvolvimento dos profissionais que nelas trabalham” (Alarcão & Canha, 2013, p.55) temos que encarar o aperfeiçoamento organizacional como um fenómeno sistémico e estratégico que envolve a observação da organização, a identificação e o estudo de questões cruciais que implicam a planificação e a implementação de modos de intervenção nessa realidade, bem como a reflexão sobre a prática tendo em vista o início de mais um ciclo de supervisão. Como a “escola é um projeto pensado e conduzido pelas pessoas que nela se movem e pela comunidade em que está incluída (Alarcão & Canha, 2013, p.56) é necessário o empenhamento e acompanhamento ativo por parte de todos os intervenientes no processo de planificação e gestão processual. Conduzir a vida de uma organização requer conhecê-la a fundo (ambições, potencialidades, limites e fragilidades) e antever o futuro, de forma planificada, tendo em conta os recursos necessários e disponíveis. A construção deste projeto deve ser pertença das pessoas que o têm de levar a cabo para serem criadas condições de comprometimento alargado de forma a promover sinergias de ação potenciadoras do desenvolvimento desejado. Assim, a gestão organizacional só poderá ser perspectivada como uma prática de natureza eminentemente colaborativa, não dispensando as lideranças de natureza democrática. O ideal seria constituir as organizações escolares como comunidades onde se constituem ambientes de construção de mudanças sustentadas no tempo, de forma a potenciar

espaços de ação supervisora numa perspetiva colaborativa (Alarcão & Canha, 2013), com vista a responder a novas e reais necessidades da sociedade face à escola e onde exista a garantia de uma educação de qualidade para todos (Roldão, 2014). Isto pressupõe que o docente seja o profissional que ajuda as crianças e os jovens a crescer em ambientes formativos estimulantes de saber didático, que influencia o processo de socialização, estimula o autoconhecimento e a reflexão sobre a prática e, também, transmite conhecimentos úteis para a autonomia e o desenvolvimento (profissional e social) dos estudantes (Roldão, 2014).

Por outro lado, assume-se que o ensinar é uma ação intencional, sustentada por saber específico, que consiste em fazer aprender alguma coisa a alguém, mas é necessário ter em conta, em cada situação de ensino, o conhecimento profissional do professor (que é complexo e compósito), uma vez que este requer a articulação e uso integrado do conhecimento científico do conteúdo, o conhecimento didático-pedagógico, o conhecimento do currículo, do aluno e do contexto. Contudo, a falta de familiaridade, por parte das escolas e dos professores, com as práticas de supervisão torna-se um constrangimento que não conduz à normatividade da ação. Nenhum benefício poderá advir da uniformização de dispositivos de observação e reflexão, bem pelo contrário, a sua conceção e o seu desenvolvimento devem estar ajustados às especificidades das situações e apoiados por um conjunto de descritores globais da ação docente. Após a dimensão processual deve ser realizado o aperfeiçoamento da docência dos mesmos conteúdos incorporando os contributos da discussão após o processo supervisoivo, assim como o aperfeiçoamento dos elementos promotores de uma supervisão eficaz em contexto colaborativo (Roldão, 2014).

A supervisão pode constituir-se como um dispositivo de enriquecimento e melhoria poderoso ao serviço dos docentes, desde que mobilize e construa o conhecimento, em contexto de trabalho, tornando, assim, as escolas como lugares de desenvolvimento profissional dos docentes e de produção e regulação do seu conhecimento (Roldão, 2014). Caso contrário, podem verificar-se implicações de ordem diversa nas relações interpessoais e funcionais (horizontal e vertical) devido ao aumento de pressão e *stress* emocional relacionado com o serviço, com o aumento do ritmo e intensificação do trabalho e, também alteração nas relações sociais relacionadas com a competição entre os docentes e os Departamentos. Inevitavelmente, as relações profissionais tornam-se individualizadas se as oportunidades de um discurso comunitário e profissional diminuírem e verificar-se-á o aumento do trabalho burocrático, bem como da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação e, também, uma crescente diferenciação entre valores, propósitos e perspetivas do pessoal com mais anos

de serviço, dado que a sua preocupação crucial é a abrangência do currículo, controlo da sala de aula, necessidades dos alunos e a manutenção de registos (Ball, 2001).

### **6.2.1. Construção e impacto de um observatório da qualidade numa escola TEIP**

Para Almeida (2015), “uma (boa) dinâmica educativa” (p.115) é um desafio complexo e pertinente que se impõe, atualmente, às escolas. A estruturação de uma boa dinâmica educativa nas escolas pressupõe uma planificação, execução, controlo e avaliação de atividades, a adoção de novas estratégias de gestão, de monitorização do Projeto Educativo, assim como, de outros documentos estruturantes da vida da escola e da ação educativa. Embora já esteja demonstrado, em diversos estudos, que a Avaliação Externa tem vindo a dar passos no sentido de desafiar os atores educativos para a melhoria do desempenho organizacional, todavia já foram reconhecidas debilidades no processo de autoavaliação, dado que os membros da escola, ainda, não se conseguem mobilizar para um trabalho conjunto e eficiente que conduza à mudança, melhoria, partilha de conhecimentos e à progressão da escola enquanto organização aprendente.

A Autoavaliação de uma organização escolar é um processo sistemático que não se encontra desligado da liderança do gestor de topo, nas dinâmicas organizacionais, no trabalho de equipa, na operacionalização do Projeto Educativo da Escola e na prestação de contas. Para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, o autor considera necessário a existência de um Projeto Educativo enriquecido de significado, uma liderança empática e esclarecedora, o trabalho de equipa entre os professores e um equacionar de mudanças esperadas para cada ano letivo tendo em vista a eficácia escolar e a transformação dos processos em dinâmicas de ação mais ricas.

A prestação de contas por parte do Agrupamento de Escolas, a existência de um Projeto Educativo próprio que marca a identidade e a especificidade de cada organização escolar, a possibilidade de tomar decisões de forma autónoma e em liberdade, a eficácia escolar e uma cultura de melhoria organizacional são as razões que o autor enumera como prova da importância e relevância da avaliação das Instituições Educativas na atualidade. A Autoavaliação é vista, pelo autor, como um exercício de civismo e de confronto de perspetivas, assentes no diálogo coletivo, sobre o sentido de escola e da educação, assim como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e de melhoria sustentada, com ou sem a colaboração de agentes externos.

A melhoria dos resultados dos alunos, a focalização nos processos de ensino e aprendizagem, a capacidade de apropriação da mudança, a definição de princípios orientadores

e de estratégias para alcançar os objetivos traçados, a criação de condições internas para a mudança mesmo em períodos de maior turbulência, assim como a monitorização e avaliação dos processos, progressos, desempenho e desenvolvimento organizacional justificam a criação de um Observatório de Qualidade na escola. Este “assume-se como instrumental, um caminho para comunicar, partilhar, refletir” (Almeida, 2015, p. 118) e “enquadra-se na melhoria da escola, na aprendizagem da sua eficácia e na necessidade de repensar a organização escola de forma sistémica e inteligente” (Almeida, 2015, p.119), de forma a dar ênfase à qualidade dos processos de ação na sala de aula, da aprendizagem, do saber, assim como do progresso dos alunos, das relações em contexto, da aquisição de atitudes e valores por parte dos estudantes, a melhoria do clima e cultura da escola, a sensibilidade multicultural e a inclusão.

As parcerias de consultoria estabelecidas entre as escolas e as Universidades, peritos externos ou “amigos críticos” contribuem para a melhoria no planeamento, supervisão e avaliação da organização, porque este constitui-se como um conselheiro, especialista, organizador e facilitador na busca dos procedimentos mais adequados para a tomada de decisões mais efetivas (Almeida, 2015). O trabalho deste consultor externo varia de acordo com as solicitações, quer da administração, quer das situações que emergem dos quotidianos educativos e permite a produção da inovação, “ser um polo catalisador da dinâmica organizacional, um agregador de esforços e interesses e um adjuvante na reflexão da melhoria de resultados escolares dos alunos (...), mobilizar o aperfeiçoamento profissional e a aprendizagem dos professores e das diferentes lideranças” (Almeida, 2015, pp.130-131).

Com este estudo, é possível verificar que a construção de um Observatório de Qualidade, nesta escola TEIP, proporcionou o desenvolvimento de dinâmicas agregadoras das equipas de autoavaliação do agrupamento, numa lógica de comunicação, partilha, aprendizagem, reflexão, tendo como objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e um desenvolvimento organizacional rápido e consistente. Por outro lado, o Observatório de Qualidade veio cimentar o trabalho colaborativo, a aprendizagem organizacional e o incremento, por parte dos gestores de topo e intermédios, da reflexão e supervisão das práticas pedagógicas. Passou a encarar-se a Autoavaliação como um instrumento que contribui para uma cultura de melhoria, recorrendo a dados fiáveis resultantes de pesquisas que, posteriormente, são divulgados e refletidos em tempo útil nos Departamentos e no Conselho Pedagógico. Passou a ser dada ênfase à melhoria dos resultados escolares dos alunos, por parte dos gestores de topo e intermédios (Almeida, 2015).

“O perito externo é visto como um conselheiro científico, um “amigo crítico”, capaz de trazer reflexão e crítica aos domínios organizacional e de ensino-aprendizagem, um catalisador

para a reflexão dos resultados escolares e dos desafios para a sua melhoria” (Almeida, 2015, p.135).

### **6.2.2. Um projeto de supervisão pedagógica como aprendizagem organizacional**

Independentemente dos múltiplos estudos realizados sobre a problemática da supervisão pedagógica, a riqueza cultural, vivencial e de inovação de novos projetos implementados nas escolas portuguesas, na perspetiva de Almeida (2016), este tema ainda possui um amplo campo de pesquisa nas organizações escolares, uma vez que é importante a (re)criação das suas linhas de interpretação e dos novos significados que lhe são atribuídos.

Várias modificações foram implementadas na Escola Portuguesa, nomeadamente a mudança constante dos programas, de regras e de modelos de avaliação, mas não foram equacionados os verdadeiros desafios impostos a cada organização escolar: “a profissionalidade docente, a identidade profissional e o recentrar do trabalho na sala de aula, caminhos fundamentais para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Almeida, 2016, p.144).

Os normativos legais, segundo o autor, não bastam para que as mudanças decretadas sejam assumidas, vividas e se tornem desafiadoras para o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos docentes, assim como para a melhoria da organização escolar. Atualmente, os desafios impostos às organizações escolares são imensos e o autor destaca: (i) a sala de aula passou a ser pertença de alunos e professores, num desafio de construção da aprendizagem; (ii) a rejeição à supervisão; (iii) a criação de ambientes propícios à construção e desenvolvimento profissional; (iv) a promoção de um trabalho colaborativo, o aprofundamento do conhecimento da ação pedagógica, assim como a reflexão conjunta de forma a refazer as práticas profissionais e o aperfeiçoamento do ensino; e (v) a melhoria da formação inicial dos professores (pp.144-145).

Para o autor, o conceito de Supervisão Organizacional “assenta na dinâmica organizacional da escola, na missão, na liderança de topo, nas lideranças intermédias, em que os supervisores, numa perspetiva reflexiva e desafiante, devem promover estratégias para construir uma escola aprendente” (p.145), onde existe uma “visão partilhada, trabalho de equipa, interação entre as partes, mobilização profissional, dinâmicas através de equipas educativas, numa lógica de projeto transformador da realidade educativa em constante avaliação e melhoria” (p.146). O que se pretende, segundo o autor, é que se torne essencial gerar ideias, métodos, processos e estratégias que possibilitem a aprendizagem organizacional

de forma a criar oportunidades para a reflexão, a avaliação, o trabalho em equipa, de forma sistémica, para transformar as escolas em organizações aprendentes.

Como documento estratégico, o autor refere que o Projeto Educativo “pode possibilitar uma visão sistémica da organização” e ser um “guia filosófico-pedagógico com metas, princípios, valores e estratégias, potenciando lideranças partilhadas, transformativas, ecológicas, capazes de introduzir dinâmicas próprias, através de uma comunidade inteligente, num caminho de construção de verdadeiras comunidades de aprendizagem” (p. 146). Poder-se-á dizer que a Supervisão Organizacional requer uma gestão da Escola ou Agrupamento que não é organizativa ou burocrática, mas que se preocupa com a reflexão, que desafia, que questiona e interage com o intuito de construir pontes, monitoriza e avalia as ações desenvolvidas, organiza, comunica e mobiliza as pessoas para alcançar a melhoria. A Supervisão Organizacional, segundo o autor, “engloba múltiplas atividades e apoio ao processo de desenvolvimento profissional” (p. 147), nomeadamente:

a supervisão da formação inicial de professores, a “autosupervisão” (Alarcão e Canha, 2013), a “supervisão de tipo vertical” (acompanhamento das atividades de formação e de estímulo ao seu desenvolvimento), supervisão de projetos, monitorização de indicadores de avaliação, monitorização do ensino-aprendizagem e supervisão de práticas pedagógicas (p.147).

A organização aprendente, segundo Almeida (2016), situa-se no plano instrumental, no entanto é fundamental propor continuamente “projetos de aprendizagem aos alunos, mediados pelo crescimento e visão comum dos professores, com fortalecimento do trabalho de equipa, partilha de saberes e de estratégias, e reflexão sobre as práticas” (p. 147), potenciando, desta forma, os níveis de criatividade, contextualização, participação, flexibilidade organizativa e autorreflexão.

Na perspetiva do autor, a Supervisão Pedagógica deve situar-se na “emergência do epicentro do projeto educativo” da organização escolar (p.148) e constituir-se como oportunidade, necessidade, desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. No mundo complexo da vida de uma organização escolar é essencial “olhar para as práticas de ensino do dia-a-dia dos docentes, com instrumentos analíticos e interpretativos, analisá-las, refletir, dar *feedback*” (p.148), com o intuito de melhorar “a ação pedagógica, incrementar a investigação na escola, ancorada num quadro de comunicação aberta, de aprendizagem profissional e organizacional” (p.148).

A comunicação organizacional, para Almeida (2016), assume-se como um dos valores fundamentais de qualquer organização desde que seja eficaz e de qualidade para que se constitua um percurso de aprendizagem e de construção de uma verdadeira comunidade. A

comunicação eficaz ajuda na” formulação de sínteses, clarifica a visão da participação como forma de construir relacionamentos dentro e fora da escola” e é “a capacidade de escutar, de partilhar, de inovar e de profetizar” (p.149).

Numa escola reflexiva, a liderança de topo e as lideranças intermédias das escolas exercem uma ação transformadora, uma vez que ao promoverem ambientes comunicacionais estão a potenciar uma visão clara dos desafios do Projeto Educativo. Numa organização aprendente a supervisão e a comunicação são inseparáveis, uma vez que é necessária a existência da “partilha permanente da informação, partilha organizativa, reflexão e análises conjuntas, reuniões planificadas, encontros informais, apoio aos docentes, saber ouvir e dar *feedback*” (p. 150).

Neste estudo foram realizadas várias sessões de formação com enfoque na supervisão, particularmente a observação de aulas, a partilha de experiências e a construção de um projeto para implementar no Agrupamento de escolas que integra o programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária).

No primeiro ano de implementação do projeto 41% dos professores do agrupamento tiveram aulas observadas, surgindo dois constrangimentos: a dificuldade dos coordenadores do departamento em cumprir um elevado número de observações e a dificuldade de alguns deles se reunirem com o observado logo a seguir à aula. Como pontos positivos destacam-se: (i) o bom clima da escola; (ii) a boa aceitação do projeto; (iii) a existência de partilha de preocupações, de estratégias e de sugestões; (iv) a promoção de uma reflexão breve a seguir à observação da aula entre o supervisor e o observado; (v) a existência, por parte do observado, da perceção de aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, com a identificação de melhorias entre a primeira e a segunda observação; (vi) a reflexão de práticas em reunião de departamento; (vii) reflexão e partilha, em reuniões no âmbito do projeto TEIP, sobre o processo de supervisão; e (viii) a existência de um bom relacionamento entre o observador e o observado (pp. 153-154).

Como refere o autor, “as dinâmicas do projeto TEIP potenciam a formação dos docentes de acordo com as suas carências, dando respostas à deteção de necessidades de formação, planificadas pela direção como ações de capacitação estratégica do agrupamento” (p.154). Neste agrupamento, os docentes realizaram ações de capacitação, sobretudo no domínio de articulação curricular, mais especificamente, em Supervisão Pedagógica, com o objetivo de melhorar a prática supervisiva e a das práticas letivas.

Este projeto foi encarado como uma estratégia assumida pela escola e nos departamentos como uma “oportunidade de crescimento, de reflexão, de ajuda e de oportunidade de melhoria”

(p. 156). O papel dos coordenadores assentou, sobretudo, na “coordenação, a partilha de informação, planeamento, liderança do processo de observação de aulas, a abertura, a promoção de espaços de reflexão junto dos docentes que integram cada um dos departamentos” (p.156).

Do tipo de ação que é realizada pelos coordenadores, o autor, ressalta as seguintes: (i) a informação; (ii) a partilha de boas práticas; (iii) reflexão sobre o trabalho realizado a pares; (iv) realização de balanços e o lançamento de desafios para melhorar; e (v) reconhecimento dos pontos fortes e fragilidades encontradas nas práticas (p.157). Poder-se-á dizer que, neste agrupamento, o isolamento do professor deu lugar a uma aprendizagem organizacional e em equipa.

O autor conclui que a observação de aulas serve como um instrumento de aprendizagem e de construção de uma cultura colegial, que é potenciadora de lógicas dinâmicas e de desenvolvimento profissional do docente. Verificou-se, também, o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que o Projeto de Supervisão desafiou os diferentes atores do Agrupamento TEIP a melhorar as práticas pedagógicas na sala de aula, para que os alunos pudessem aprender mais e melhor. No entanto, poder-se-á referir que o desenvolvimento profissional dos docentes, neste agrupamento, foi possível por se desenvolver uma cultura colaborativa, de aprendizagem, partilha, crescimento, interrogação e ajuda.

Neste Projeto de Supervisão Pedagógica foi dada voz aos docentes nas reuniões e potenciada a divulgação e reflexão de informação com a presença de atores com funções variadas e oriundos de diferentes departamentos e projetos.

Segundo o autor, como sugestões para o futuro foram apontadas pelos entrevistados as seguintes: (i) a possibilidade dos observadores do projeto poderem ser os representantes de área disciplinar; (ii) fixação de um espaço semanal para trabalhar e reunir em conjunto; (iii) alargamento das observações de aulas entre docentes dos vários ciclos, assim como a partilha entre departamentos (pp.160-161).

O autor conclui que as organizações não mudam de hábitos de um momento para o outro e a aprendizagem organizacional tem ritmos próprios, pois a mudança possui um tempo de crescimento, requer formação, reflexão, avaliação de impactos, partilha, maturidade e produção de conhecimento.

### **6.3. Processos de melhoria centrados no ensino e na aprendizagem**

Atualmente é consensual que se deve agir sobre a cultura da escola para a transformar numa comunidade profissional de aprendizagem, tanto mais que a criação de uma nova cultura de aprendizagem para professores e alunos permite desenvolver mecanismos de “formação e



ação, numa lógica de resolução de problemas, através de uma forte interação entre pares e com os destinatários da ação educativa” (Canário, 2005, p.143). A construção social do conhecimento é ancorada na colaboração docente de forma a desenvolver uma capacidade coletiva de mudança, que requer um esforço da escola para que os docentes “que nela trabalham se reúnam, partilhem interesses, experiências, supervisionem e examinem informação de modo que o ensino que os alunos recebem seja de qualidade” (Bolívar, 2012, p.130). Deve valorizar os professores, situar a gestão pedagógica e curricular na escola, incentivar a experimentação de novas abordagens de ensino, confiar nos processos e nas pessoas, estimular o desenvolvimento de uma mentalidade orientada para o risco, incentivar a reestruturação da escola e apreciar os empreendedores de mudança (Machado & Formosinho, 2016). A aprendizagem deve ser significativa e contínua; ser fruto de um compromisso mútuo, empreendimento conjunto e reportório compartilhado; permitir a inclusão e colaboração de novos participantes; ter como orientação a melhoria das aprendizagens dos alunos e o compromisso com os resultados (Machado & Formosinho, 2016).

Assim, as mudanças implementadas na educação têm como foco a melhoria dos processos de ensino dos professores e, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos. Ao potenciar a construção da capacidade de mudança das organizações escolares e ao apoiar-se os seus esforços de melhoria está a proporcionar-se boas experiências de aprendizagem, assim como a situar o aprendizado dos alunos e os resultados escolares no centro do processo de aperfeiçoamento. A qualidade dos processos de aprendizagem é fundamental para a melhoria dos resultados escolares e, também, determina os estilos de gerir a aula e a escolha das atividades que tenham incidência real na aprendizagem dos discentes (Bolívar, 2012).

A prática supervisiva deve incidir nos processos de trabalho da escola, mas sobretudo no impacto que estes têm na melhoria dos desempenhos dos alunos. O trabalho em equipa, realizado ao nível dos estabelecimentos de ensino, deve ter como objetivo a melhoria das estratégias didáticas dos professores e as experiências positivas de aprendizagem que estes proporcionam aos seus alunos. Quer isto dizer que as mudanças organizacionais implementadas nas escolas devem possibilitar o apoio e a estimulação da melhoria do desempenho dos docentes na sala de aula. A pressão da administração educativa deve potenciar a reestruturação do trabalho e a organização de papéis nas escolas. As mudanças organizacionais favoráveis à melhoria são aquelas que implicam a reordenação das escolas, a redistribuição dos grupos e das salas de aula, o agrupamento dos alunos, as responsabilidades dos professores, as relações entre os docentes no seu trabalho diário, o processo de avaliação da aprendizagem (Bolívar, 2012), o modo de gestão do currículo prescrito, o modo de gerir os tempos e/ou os espaços de ensino e

aprendizagem, assim como a forma de trabalhar dos professores e dos alunos (Alves, Formosinho & Verdasca, 2016).

A melhoria da escola tem de estar focalizada no ensino na aula, pois só assim se pode elevar as aprendizagens dos estudantes. Estas podem ser potenciadas se houver a melhoria no ensino na sala de aula, na escola como um conjunto, na aprendizagem organizacional e nas práticas de liderança. Enfim, deve existir um programa coerente de ensino que conjugue os aspetos curriculares e didáticos, as condições de trabalho e os recursos (Bolívar, 2012).

Quando os professores trabalham em equipa em torno de um projeto comum a melhoria do ensino estará a ser potenciada, desde que este tenha como foco de incidência as práticas letivas futuras. Será, então, necessário que o projeto comum de melhoria esteja bem definido e se saibam quais são os aspetos da prática docente que devem ser alterados e de que forma, assim como as dimensões que têm de ser trabalhadas ao nível da escola. Depois, poder-se-á atuar de forma a melhorar a aprendizagem dos alunos e dos professores e perceber quais são as mudanças organizacionais que promovem o desenvolvimento das escolas como organizações (Bolívar, 2012).

Para que a escola seja considerada uma unidade de trabalho conjunto devemos compreender o que são consideradas boas práticas de ensino-aprendizagem e partilha, o que é necessário para que estas aconteçam e quais as estruturas que podem apoiar o ensino e as aprendizagens. É necessário focalizar as mudanças ao nível da sala de aula e adotar as reformas estruturais que sirvam para modificar a prática docente e as aprendizagens dos discentes (orientadas para o futuro e não para o passado). As reformas podem começar ao nível da mudança das normas, conhecimentos e competências ao nível individual ou organizacional para promover um ensino eficaz, antes mesmo da criação das estruturas necessárias ao desenvolvimento dessas aptidões, expectativas e crenças partilhadas. Por exemplo, pode começar-se pela definição dos objetivos de aprendizagem dos alunos, continuar com a discussão das estratégias de ensino mais eficazes e, por fim, identificar as alterações necessárias para facilitar o seu desenvolvimento na organização escolar (Bolívar, 2012).

O desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os docentes de uma organização escolar é um forte dispositivo para aprender a resolver problemas, construir a solidariedade e a cooperação fundamental para o desenvolvimento profissional capaz de melhorar a educação dos alunos. A tomada de decisões deve estar centrada no currículo, na forma como é ensinado e no modo de incrementar a educação dos alunos (Bolívar, 2012).

Estão na base da melhoria institucional as suas condições internas, nomeadamente a formação e inovação, os objetivos partilhados e os processos de desenvolvimento. Quer isto

dizer que a solução está na articulação horizontal da escola, todavia não pode ser deixada ao critério da escola dado que não deve ser dispensado o apoio e o incentivo da política educativa. Os princípios que norteiam uma boa prática sobre o ensino e aprendizagem têm dificuldade em enraizarem-se nas escolas, porque nem sempre os professores dispõem do conhecimento dos conteúdos e das habilidades pedagógicas necessárias e, por outro lado, vão desafiar diretrizes básicas na organização do processo educativo. É essencial fazer a combinação de várias perspectivas (cima-baixo, baixo-cima e horizontal) e a conversão da prática docente. Torna-se fundamental que: (i) a liderança seja distribuída para promover e estimular a melhoria; (ii) reorganizar as estruturas que possibilitem o aperfeiçoamento ao nível da sala de aula; (iii) a existência de apoios e pressões da administração educativa de forma a não sufocar a dinâmica de desenvolvimento, mas sim potenciá-la (Bolívar, 2012, p. 199).

Se o foco prioritário para a melhoria escolar é o ensino e a aprendizagem dos estudantes é necessário revitalizar as competências didáticas na formação dos professores, no âmbito das estratégias a implementar na sala de aula. O currículo é uma linha de orientação do processo de ensino, mas é a dimensão metodológica ou estratégica que é realizada através das interações da aula, atividades/tarefas, meios/recursos utilizados que determina a existência de sucesso educativo. A relação entre os estudantes e o professor, mediada pelo currículo, também contribui para o sucesso educativo. Quando se desenvolvem as capacidades nas escolas para controlar a sua prática pedagógica e para construir uma relação coesa em torno de ideias sólidas relacionadas com a aprendizagem está a ser potenciada a melhoria do desempenho escolar (Bolívar, 2012).

No núcleo da prática educativa (caraterizado pela forma como os professores entendem a natureza do conhecimento, o papel dos discentes na aprendizagem e o modo como o conhecimento e a aprendizagem se vão manifestar no ensino e no trabalho desenvolvido na aula) estão incluídos elementos organizacionais da escola e da aula, da forma de agrupar os estudantes, e também as relações dos professores no seu trabalho, os processos de avaliação e a sua comunicação com os pais, alunos e administração educativa. Este núcleo potencia a criação de boas condições de trabalho, favorece e apoia a respetiva prática, foca a mudança no incremento da qualidade do ensino e da prática docente (Bolívar, 2012).

O núcleo didático é a chave para melhorar o ensino e o desempenho escolar, na medida que aumenta os conhecimentos e aptidões dos professores, aumenta a complexidade dos conteúdos lecionados e altera o papel dos estudantes no processo didático. O professor, como agente curricular, transporta consigo o conhecimento para a prática e como mediador faz a filtragem e redefinição do conhecimento cultural ajustado aos seus modos de atuar, às suas

estruturas de pensamento e crenças. Existe uma boa educação quando na sala de aula são desenvolvidos os processos de ensino mais enriquecedores e que potenciem a melhoria das aprendizagens dos alunos. Esta não terá lugar se não atuar, igualmente, na aprendizagem dos professores e nas mudanças organizacionais que determinam o desenvolvimento das escolas (Bolívar, 2012).

Uma inovação (curricular, organizacional ou profissional) só será considerada de melhoria se incidir na qualidade das aprendizagens de todos os alunos, sem exceção, e se exigir mudanças institucionais ou apoios de política educativa. A melhoria contínua ao nível da sala de aula deve ser sustentada por uma equipa que trabalha em colaboração ao nível da escola. A inovação só ocorrerá ao nível da sala de aula se for facilitada pelo trabalho em equipa em torno de projetos próprios. O currículo será considerado um processo se implicar transformações, interpretações e construções sucessivas do currículo. A didática e o currículo, no contexto curricular, fundem-se nas situações criadas pelos professores e alunos, isto porque é evidente a sua conexão nas experiências construídas e vividas na sala de aula. Atualmente, o centro da melhoria é colocado no modo como se deve assegurar a aprendizagem indispensável a todos os alunos, porque todos os cidadãos têm o direito de aprender, receber e alcançar os níveis educativos formalmente equitativos. O Sistema Educativo deve fixar um currículo comum (ou uma base comum de conhecimentos e competências), assim como a avaliação do seu grau de consecução nas escolas. O desafio atual é garantir que as escolas assegurem a todos os alunos, de forma equitativa, a aquisição das competências básicas que possibilitem a integração de todos os cidadãos na esfera pública (Bolívar, 2012).

As mudanças têm, portanto que afetar o modo como os professores compreendem a natureza do conhecimento e como o trocam com os colegas, o papel que os alunos desempenham na aprendizagem, e a forma como estes conceitos sobre o ensino e o conhecimento se manifestam na prática docente e na aprendizagem na sala de aula. Daí que seja necessário revitalizar os conhecimentos que os professores possuem sobre princípios, modelos, e estratégias de ensino e aprendizagem que, no fundo, são a base para a eficácia do ensino. Todas as escolas devem garantir aos seus estudantes o direito à educação, nomeadamente o acesso a um conjunto de conhecimentos e competências que lhes permita o exercício de uma cidadania ativa e a sua integração social, sem correrem o risco de exclusão. Por essa razão, deve ser encontrado um currículo comum e dispositivos de ensino e aprendizagem diferenciados para que todos os estudantes possam encontrar um sentido na aprendizagem escolar, com o objetivo de todos encontrarem o verdadeiro sucesso. Para melhorar a aprendizagem é fundamental aperfeiçoar o ensino, mas para que isso aconteça temos

que contar com professores bem preparados (boa formação inicial e permanente), um currículo adequado às atuais exigências e acessível à maioria da população, assim como o uso de processos de ensino e aprendizagem que possibilitem a implicação dos alunos nesse processo. A qualidade do ensino depende do desenvolvimento profissional dos professores sobre os conteúdos, da investigação de novas estratégias de ensino que ajudam os alunos a alcançar os padrões mais elevados de aprendizagem e as avaliações servirem como base para adotar decisões de melhoria. A aprendizagem profissional dos professores deve estar centrada na aprendizagem dos alunos e não só nas suas. O seu domínio dos conteúdos e das estratégias de ensino deve permitir a maximização da aprendizagem dos estudantes, tomando em consideração os resultados de avaliação (Bolívar, 2012).

O docente quando escolhe o método de ensino e as estratégias de ensino a aplicar na sala de aula deve ter sempre em consideração as exigências que providenciam os conhecimentos que irá transmitir, as diversas variáveis e fatores que dizem respeito aos discentes que têm a seu cargo e, também as suas próprias limitações e recursos disponíveis. É crucial para o ensino que os alunos estejam motivados e isso depende dos seus interesses, experiências e compromissos. Por outro lado, os recursos intelectuais e pessoais do professor vão influenciar as interações instrutivas, uma vez que interpretam e respondem tanto às matérias como aos alunos. A prática didática é uma ação que reflete as crenças, valores e o conhecimento acumulado pelos docentes e discentes e que foi desenvolvido, sobretudo, fora da sala de aula (Bolívar, 2012).

É necessário capacitar as escolas e os docentes para se transformarem na chave que conduz à melhoria e inovação do currículo. Os recursos docentes (conhecimento e habilidades) e materiais não contribuem, por si só, para melhorar a educação dos alunos, pois tudo depende do uso que se faz dos meios e do nível de integração curricular dos mesmos. Na melhoria escolar há que compreender a instituição e a sua cultura como recursos que favorecem a mudança. Assim, a qualidade do ensino depende da mobilização dos conhecimentos e práticas, ações coletivas e recursos convencionais em que estas experiências ocorrem. O uso correto dos recursos para determinadas experiências de aprendizagem (tendo em consideração prévia os docentes, alunos e contexto) vai, depois, refletir-se nos efeitos que podem ter no ensino e na aprendizagem. Por isso, o potencial curricular de um recurso não reside na sua qualidade, mas sim na “função do contexto de aprendizagem no qual atua e nos processos de aprendizagem que pode mediar ou produzir” (Bolívar, 2012, p.216). Se o centro de preocupação se situar no ensino e na aprendizagem devemos fazer o uso racional dos meios, para que exista uma verdadeira otimização do potencial da aprendizagem (Bolívar, 2012).

“A qualidade do ensino tem um impacto direto naquilo que os alunos aprendem e a inovação curricular atua nos modos de trabalhar na aula” (Bolívar, 2012, 217). Por isso, as boas práticas devem estar integradas no currículo para terem um impacto positivo na aprendizagem dos estudantes. A administração educativa deve fornecer os meios e proporcionar as oportunidades para os professores trabalharem conjuntamente, tendo em vista a melhoria do trabalho dos docentes e dos resultados escolares dos alunos (sobretudo daqueles que se encontram em situação de desvantagem) (Bolívar, 2012).

### **6.3.1. Sucesso escolar e perfis organizacionais**

De acordo com Veloso, Abrantes e Craveiro (2011), a democratização do acesso à educação tem vindo a ser substituído pela eficácia do sistema de ensino, assim como o desenvolvimento do mercado escolar, mas infelizmente, a escola continua a ser reprodutora de desigualdades. Frequentemente associa-se o insucesso e o abandono escolar a determinadas franjas da população e a algumas organizações escolares. A intervenção precoce, no percurso de aprendizagem dos alunos, impede que o insucesso escolar contribua para trajetórias de aprendizagem curtas e marcadas por uma vertente profissionalizante.

A Avaliação Externa das Escolas não deve ter o papel de policiamento e de reprodução das etiquetas sociais. Estrutura-se com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e assume uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia. A melhoria da qualidade tem subjacente a promoção do sucesso escolar, no entanto os processos de avaliação, como processos de classificação, contribuíram para a constituição de um *ranking* que ultrapassa os resultados escolares e contribui para a rotulagem das escolas. A avaliação das escolas contribui para a decisão das famílias na escolha da organização escolar que querem para os filhos (Veloso, Abrantes & Craveiro, 2011).

Os sistemas de avaliação tradicionalmente públicos, centralizados e hierarquizados, do Sul da Europa, têm revelado problemas estruturais na relação com as comunidades mais desfavorecidas, por limitarem muito a participação dos alunos, pais e professores nas organizações escolares. Nestes países a avaliação dos alunos sempre foi assumida como uma missão central da escola, possuindo uma forte carga classificativa e penalizadora, no entanto a tradição de avaliar os profissionais e as escolas, de forma sistémica e externa, é diminuta. Nestes países, a avaliação das escolas tem adotado um formato mais formativo, participado, qualitativo, sem efeitos punitivos, em nome da transparência e da prestação de contas das Instituições Públicas face aos cidadãos (Veloso, Abrantes & Craveiro, 2011).

Os investigadores diferenciaram as organizações como sendo inovadoras, tradicionais e difusas, tendo como base o domínio da participação de vários agentes nas escolas, mais precisamente a existência ou não de uma oferta educativa diversificada, a articulação curricular entre os departamentos, o desempenho académico e cívico dos alunos, a participação dos alunos no planeamento das atividades, o envolvimento dos encarregados de educação e alunos na construção dos documentos estruturantes, bem como a intervenção do Conselho Geral na vida da escola. De salientar que, embora as diferenças não sejam muito significativas entre estes tipos de Escolas/Agrupamentos, os alunos das organizações inovadoras tendem, em média, a obter melhores resultados nas provas nacionais.

Da análise dos Relatórios de Avaliação Externa, os autores concluíram que a relação da escola com a comunidade, em particular, as modalidades de participação dos alunos, pais e outros agentes na sua gestão é a dimensão que regista maiores divergências permitindo a tipificação de cada organização escolar. Verificaram que no Algarve as avaliações centram a atenção nos processos informais de consulta e corresponsabilização dos alunos; no Alentejo já se dá importância à participação dos encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa na gestão da escola; e na região de Lisboa e Vale do Tejo privilegia-se o facto de os alunos serem ou não ouvidos na definição dos documentos estruturantes da escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades) (Velo, Abrantes & Craveiro, 2011).

As avaliações realizadas em meio rural privilegiam os contactos informais com os alunos e a participação da comunidade na escola; nas escolas de freguesias urbanas a participação comunitária é mais omissa; e nas regiões semiurbanas a participação dos alunos é enfatizada (talvez por serem escolas mais recentes – quase sempre pós 1974) por uma cultura local onde os estudantes têm grande protagonismo. A tipologia da escola tem alguma relevância, pois nas Escolas Secundárias é enfatizada a participação dos alunos, nos Agrupamentos de Ensino Básico é a presença dos pais. A participação cívica nas escolas parece estar associada a elevados níveis de sucesso académico (Velo, Abrantes & Craveiro, 2011).

Devido à ambiguidade das políticas educativas no processo de Avaliação Externa é possível verificar que persistem diferentes perceções entre avaliadores e avaliados sobre a participação dos alunos, pais e demais elementos da comunidade na escola, bem como a importância que é dada a esta matéria (Velo, Abrantes & Craveiro, 2011).

Do diálogo com os diretores e presidentes do Conselho Geral, os autores salientam o facto do processo de Avaliação Externa não ter em conta o contexto envolvente das escolas, a alta rotatividade do corpo docente e a degradação das instalações, uma vez que são fatores que têm

impacto nos processos organizacionais, pedagógicos e nos resultados dos alunos. Como impactos positivos são apontados, por exemplo, o impulso que a Avaliação Externa deu na criação de Sistemas de Autoavaliação e a formalização dos procedimentos e dos resultados o que permitiu uma maior institucionalização, sistematização dos processos, assim como ganhos na flexibilidade e na ação das escolas (Veloso, Abrantes & Craveiro, 2011).

Os autores concluem que:

1. A avaliação é um mecanismo de classificação social, nomeadamente dos alunos, professores, escolas e dos territórios em que estas organizações se localizam.
2. A avaliação pode estar a contribuir para a formatação do Modelo de Escola e ter um efeito segregador das organizações escolares, em função dos resultados da avaliação. Esta deverá, no entanto, ter um contributo crucial para a melhoria das escolas, de forma a promover práticas de aprendizagem.
3. A participação democrática, dos vários agentes da comunidade educativa, na organização escolar, para alguns procedimentos formais, é um fator diferenciador que permite classificá-las como inovadoras, tradicionais e difusas.
4. A revisão de referenciais de base dos processos de Avaliação Externa ou Interna das organizações escolares deve ser um trabalho permanente e contar com a participação ativa de especialistas em ciências sociais, de agentes das escolas, da inspeção, do governo, etc... para melhorar ambos os processos (Veloso, Abrantes & Craveiro, 2011, pp. 84-86).

Um outro estudo, desta vez realizado por Alves, Palmeirão, Trigo e Cabral (2014), realizado em Escolas TEIP na região norte do país e partindo do pressuposto que o sucesso ou insucesso está diretamente relacionado com as aprendizagens realizadas ou não pelos alunos, interessava aos autores compreender quais os fatores que os alunos identificam como promotores, dificultadores ou impeditivos do seu aprendizado.

Normalmente, o fracasso escolar é associado a dificuldades na aprendizagem ou à falta de conhecimentos e competências por parte dos alunos e/ou família, mas raramente se focaliza em fatores externos ao estudante, tais como os relativos à escola, ao professor, às estratégias de ensino, ao meio social ou à organização do ensino. Sabe-se que os fatores sociais, económicos e culturais dos pais influenciam no sucesso escolar dos alunos. Os pais com mais habilitações académicas (nomeadamente as mães) são aqueles que se mostram mais capazes de descodificar as práticas e as políticas educativas e, assim, conseguem prestar mais assistência aos filhos condicionando o rendimento académico destes. Também, o capital social da família condiciona o sucesso escolar do estudante. Quer isto dizer que os alunos de extratos sociais e culturais mais



elevados obtêm melhores resultados escolares, comparativamente com os filhos de famílias socialmente menos valorizadas. As questões relativas ao género têm sido estudadas como fator externo ligado ao sucesso escolar dos estudantes. Uns estudos revelam que os rapazes obtêm melhores resultados em áreas como a Matemática e as Ciências, outros revelam que as raparigas têm obtido melhores resultados em todos os níveis de ensino (Alves, Palmeirão, Trigo & Cabral, 2014).

Outros estudos focaram-se na identificação das características comuns às escolas que são capazes de acrescentar valor aos resultados dos alunos, depois de identificadas as características e o sucesso anterior dos estudantes à entrada da escola. Sabe-se, também, que os fatores que promovem o sucesso educativo estão relacionados à escola, aos professores e aos alunos e que as escolas são tanto melhores, quanto mais aprendizagens forem capazes de suscitar nos seus alunos. Por essa razão, é necessário centrar a melhoria das escolas no desempenho dos alunos, através da alteração de práticas letivas e da canalização da organização e gestão escolar para o apoio ao ensino e à aprendizagem (Alves, Palmeirão, Trigo & Cabral, 2014).

Os autores concluíram que as habilitações académicas dos pais e as questões de género influenciam o desempenho escolar dos estudantes, assim como o efeito do professor, o clima de sala de aula e o comportamento dos alunos têm impacto na promoção das aprendizagens e no sucesso escolar. Especificaram melhor como as conclusões deste estudo são importantes para a reinvenção das práticas de escolarização e da promoção do sucesso escolar:

- Os rapazes tendem a ter desempenhos escolares mais baixos do que as raparigas, porque estas se adaptam melhor aos modos de organização da escola e ao ofício de aluno.
- O estudo confirma que existem desigualdades de oportunidades para os estudantes devidas ao efeito do capital cultural, social e económico dos alunos mais desfavorecidos. É imperativo promover a equidade, a justiça e, simultaneamente promover o máximo dos talentos individuais dos estudantes.
- Quando os professores empregam métodos de ensinar mais ativos, mais participativos, que recorrem a uma diversidade de suportes e de estratégias e que implicam os alunos na construção de conhecimentos produzem efeitos positivos nas aprendizagens. Este é o desafio da profissionalidade docente.
- Quando o clima de sala de aula é bom potencia a capacidade de aprender. Caso contrário cria-se uma desvinculação da escola, um tédio que pode conduzir ao insucesso e ao abandono escolar. Assim, a relação pedagógica, a organização do espaço de aula, a

afirmação da autoridade compreensiva e exigente do docente são fatores importantes para promover a aprendizagem dos alunos.

- O recurso a meios e ferramentas audiovisuais e digitais conjugadas com a implicação dos alunos em atividades de produção pode ser a chave do sucesso.
- O modo de estar na sala de aula, por parte dos alunos (atitudes e disposição para aprender), influencia a forma de aprender e de ensinar.
- O aluno aprende mais e melhor se se sentir envolvido e implicado, se compreender o sentido do que lhe é proposto aprender, se for chamado a participar e a construir a sua aprendizagem (Alves, Palmeirão, Trigo & Cabral, 2014, pp.201-204).

#### **6.4. Gestão pedagógica do currículo flexível – Lógicas e desafios**

“O saber docente é um saber complexo, uma vez que nele se entrelaçam diferentes saberes, desde o conhecimento científico ao pedagógico e didático”, que após uma miscigenação entre eles é possível fazer nascer conhecimento nos alunos (Silva & Roldão, 2015, p.74). Todavia, sabe-se que na construção da profissionalidade docente são apontados alguns constrangimentos, dos quais se destacam os seguintes: (i) o isolamento do professor na sua sala de aula dificulta a construção de um saber comum, partilhado e validado por outros professores; (ii) a heterogeneidade dos percursos académicos e formativos dos professores, isto é, a ausência de um saber específico comum construído, partilhado e atualizado pelos professores no seu local de trabalho (escola e sala de aula); e (iii) a massificação do acesso à escola obrigou a um rápido recrutamento de pessoas para o exercício da função docente. Na sociedade tecnológica em que vivemos o acesso à informação está amplamente disponível e acessível, por isso ao professor cabe a tarefa de mediar, dentro do possível, este conhecimento e aquele que os alunos devem adquirir. A complexidade do saber do professor resulta da “integração do conhecimento das matérias a transmitir, o conhecimento da forma de transmissão dessas matérias e o conhecimento curricular de todos os outros fatores que intervêm no processo” (Silva & Roldão, 2015, p.75). A atividade docente desenvolve-se a partir da atuação e mobilização que cada docente faz dos seus múltiplos saberes em sala de aula e a sua forma de agir e de pensar revela-se como um fator nuclear de alavancagem para o seu desenvolvimento profissional (Silva & Roldão, 2015).

Atualmente, as escolas devem capacitar-se para promover uma melhoria na educação colocada ao serviço da equidade, da cidadania e do êxito educativo. Uma sociedade e uma economia do conhecimento requerem cidadãos com capacidade crítica e criativa, assim como uma escola capaz de criar este potencial nos seus estudantes. É fundamental assegurar, por parte

da escola, oportunidades de aprendizagem de alta qualidade para todos os estudantes, tanto mais que todos eles podem aprender e alcançar o êxito educativo. Para criar uma responsabilidade compartilhada na escola é necessário distribuir a liderança pelos membros de uma comunidade profissional que trabalha junta e que deve ter como foco a melhoria do rendimento escolar dos seus estudantes (Bolívar, 2016).

Quando se pretende que uma escola chegue a um determinado nível é necessário apostar e apoiar o incremento de processos de desenvolvimento profissional e proporcionar os recursos necessários, para que se verifique a melhoria da qualidade das experiências educativas de todos os estudantes e, ao mesmo tempo, incrementar o rendimento das escolas. As organizações escolares devem, portanto, investir no aperfeiçoamento e na capacitação para a melhoria, situando-a no desenvolvimento do currículo e na forma de ensino, na criação de capacidades do grupo docente que proporcionem o crescimento profissional e melhores aprendizagens aos alunos. É fundamental a busca pela colaboração e o compromisso entre os docentes para que a tomada de decisão seja baseada na responsabilidade profissional e na confiança (Bolívar, 2016).

Há que apostar no capital profissional dos docentes, na medida em que o desenvolvimento da capacidade coletiva da profissão e da sua responsabilidade na melhoria contínua para o êxito de todos os estudantes, é uma alternativa de mudança a nível organizativo e como aprendizagem social. A constituição de comunidades profissionais de aprendizagem pressupõe e existência de uma visão compartilhada e tem como foco a melhoria; a capacidade e responsabilidade coletivas; o desenvolvimento da liderança; a avaliação orientada para o desenvolvimento; e um sistema coerente e coeso. É necessário, portanto, estabelecer um clima de confiança na escola, promover a colaboração e o compromisso entre os docentes para facilitar o processo de mudança cultural e a liderança docente, uma prática reflexiva sobre os dados referentes às aprendizagens, a partilha de dados e informações sobre a prática, assim como, a responsabilidade coletiva pela aprendizagem e pelos resultados escolares alcançados pelos estudantes. Deve partir-se do pressuposto que a aprendizagem dos estudantes só poderá melhorar caso os professores aprendam mediante um trabalho colaborativo, em processos de indagação coletiva sobre as melhores práticas, o intercâmbio de experiências e responsabilidades partilhadas (Bolívar, 2016).

“A responsabilidade coletiva acontece quando existem altas expectativas pela aprendizagem dos estudantes, a prática docente é desprivatizada, submetida ao diálogo e os resultados obtidos são objeto de reflexão e autorrevisão por parte de todos” (Bolívar, 2016, p.20). Para melhorar a qualidade e a eficácia das práticas letivas implementadas na escola, os docentes devem dar a conhecer aos colegas a sua prática docente, refletir e autoavaliar aquilo

que fazem. A colaboração deve focalizar-se na aprendizagem e no desenvolvimento profissional, pois este acontece em comunidades de prática, em contexto de trabalho e em aprendizagem coletiva. Enfim, é necessário transformar a cultura das escolas, por forma a redistribuir papéis e estruturas que permitam fazer desta um lugar de aprendizagem individual e coletiva e a aprendizagem dos alunos se torne um modo quotidiano de funcionar da comunidade dos professores. Isto requer uma liderança pedagógica distribuída numa cultura profissional colaborativa, com a criação de equipas responsáveis pelo processo de melhoria, e que se criem espaços, tempos e tarefas para o desenvolvimento de verdadeiras comunidades profissionais de aprendizagem (Bolívar, 2016). As organizações aprendentes crescem como um todo, numa abordagem sistémica dos problemas, uma vez que são uma espécie de “organismo vivo” que está em constante mudança (Silva & Roldão, 2015).

A melhoria da educação passa pela reconstrução das escolas enquanto organizações educativas e como lugares de formação e inovação, tanto para os professores como para os alunos. A mudança resulta de novas formas de levar a cabo o processo de ensino e de fazer funcionar as escolas e as suas unidades organizativas básicas, o que pressupõe um trabalho colegial em torno de um projeto conjunto, o desenvolvimento curricular, assessoria e oportunidades de desenvolvimento profissional e formação assentes na escola. O trabalho conjunto dos professores deve ter como foco de incidência o que é feito na turma e a prática docente é o núcleo da melhoria. É, portanto, necessário conhecer diferentes modos de gerir a aula e de planificar atividades que incidam na aprendizagem dos alunos. A reflexão sobre o trabalho individual permite identificar as mudanças que são necessárias implementar a nível da escola e o intercâmbio destas experiências é uma das bases iniciais para o processo de autoavaliação (Bolívar, 2016).

As escolas possuem características próprias em termos económicos e financeiros, bem como em termos políticos e culturais, daí o currículo de escola só existir a partir do momento em que se elabora um projeto normativo definido pela administração, embora este possa ser gerido pelos professores (conteúdos, competências e avaliação), desde que essa gestão seja controlada pelo Currículo Nacional e por uma avaliação standardizada (Pacheco & Pereira, 2007). O currículo, agora, valoriza a orientação escolar e profissional para a construção de representações muito objetivas dos conteúdos e dos contextos técnicos de trabalho e uma abordagem do mundo de uma forma mais tecnicista. Aposta-se na apropriação das técnicas de informação e comunicação e na pedagogia de ação (Pacheco & Pereira, 2007). Atualmente verificam-se transformações dos processos sociais e culturais, exigindo à escola a inclusão das novas tecnologias e das novas linguagens (icónica e informática) e, assim, aceitar

transformações internas nas formas de ação escolar e educativa. Na sociedade em que vivemos a forma de “saber moderno” é entendido como o uso adequado de ferramentas mentais (capacidades, destrezas e habilidades) na forma como se aprende, saber fazer com aquilo que se sabe e conseguir articular o que se aprende para que esteja disponível quando necessário, inculcando, assim, aos alunos uma visão utilitária da escola (Pérez & López, 2012).

O desafio atual é que a educação pública assegure a todo o cidadão que estuda o desenvolvimento das suas potencialidades, nomeadamente um conjunto de conhecimentos e competências necessários para que se realize pessoalmente e se integre no mundo social e laboral. Para que isso seja possível é necessário contar com dispositivos, internos e externos à escola, que garantam a equidade dos alunos no que diz respeito à educação, pois todos eles devem ter assegurado aquilo que se chama um currículo compreensivo ou básico. A missão do Sistema Escolar é proporcionar a todos os alunos os conhecimentos e competências consideradas como indispensáveis e fundamentais para assegurar a sua condição de cidadania e a integração na esfera pública, sem correr o risco de exclusão (Bolívar, 2016).

A universalidade de acesso ao Serviço Público de Educação deve promover igualdade de oportunidades e a escola deve ser “sábia para educar (permitindo a emancipação pelo saber), reta para integrar crianças e jovens na vida social (através da partilha de uma cultura comum) e justa (participação na função social de distribuição de competências)” (João Barroso, 2004, p.15). Também João Barroso (2004) salienta que o desafio atual é que o Serviço Público de Educação garanta o pleno direito à educação e o acesso a uma cultura comum para todos os estudantes, em condições de equidade, igualdade e justiça social.

Embora todos os alunos tenham capacidade de aprender, cada um é único e que essa diversidade tem que ser reconhecida. Cada criança inicia a sua escolaridade num ponto de partida diferente e a escola não tem esse facto em consideração, em nome de uma igualdade qualquer. A escola vive no passado formando crianças e jovens que vivem no futuro e isso torna-se um paradoxo contextual que é urgente resolver (Cabral, 2010). Por outro lado, os alunos mais favorecidos socialmente e que dispõem, à partida, de maiores recursos para o sucesso (suporte familiar mais eficaz) são, também, privilegiados por um conjunto de mecanismos subtis e próprios do funcionamento das escolas (a sua inclusão em classes homogéneas, por exemplo) e estas estratégias aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar, apesar dos princípios e ideologias defendidos pela Escola Democrática de Massas (Dublet, 2003).

A uniformidade do currículo e dos projetos organizativos produzem cada vez mais desigualdades no terreno das escolas, isto porque os conceitos de autonomia, participação,

comunidade e projeto descobrem-se no centro da própria escola e “não se encontram na discursividade dos normativos e documentos de orientação política da administração central” (Pacheco & Pereira, 2007, p. 388). O currículo é uma forma de desenvolvimento e atualização da cultura social (Currículo Básico Oficial), contextualizada (Projeto Curricular de Estabelecimento) e também como uma forma de desenvolvimento e potenciação da cultura organizacional e institucional (Projeto Educativo Institucional). O currículo é um dispositivo de formação elaborado e realizado numa perspetiva fechada e de controlo administrativo, sujeito a reformas constantes e construído pelos diversos atores escolares em função das suas identidades. Apresenta como características: ser aberto e flexível, prescritivo e orientador (Pérez & López, 2012).

Na expansão das práticas democráticas, os diversos atores políticos (especialistas, governantes, professores, alunos, pais, entre outros estão cada vez mais envolvidos na configuração dos Projetos Educativos) tendem a responder “às diferentes necessidades e formas de aprender, às diferentes orientações culturais e às diferentes aspirações a respeito do trabalho e modo de vida, representadas pela diversificada população de alunos das escolas públicas” (Burbules, 2003, citado em Pacheco & Pereira, 2007, p.387). Mas ao contrário do que seria de esperar os Projetos Educativos e Curriculares de Escola não são o resultado da ação dos diferentes atores educativos (professores e alunos), “apresentando-se como um somatório de políticas concretas, com uma identidade normativa bem vincada” (Pacheco & Pereira, 2007, p.392). As escolas são espaços para a construção de identidades através da elaboração, realização e avaliação desses Projetos Educativos e Curriculares, contudo a globalização reforça as práticas de uniformização da escola. Verifica-se que as identidades que se pretendem não passam de discursos políticos de responsabilização das escolas por parte do Estado. Seriam os Projetos Educativos e Curriculares que poderiam evidenciar a identidade de cada organização escolar, mas estes tendem a ser homogêneos, uma vez que são elaborados em função de orientações normativas comuns a todas as escolas (Pacheco & Pereira, 2007).

“A autonomia curricular tem como função permitir a conceção e operacionalização de um projeto educativo próprio, atender às necessidades da comunidade, decidir sobre as disciplinas, realizar atividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, organizar mais eficientemente os recursos e aglutinar os pais, os alunos e professores num estilo de educação partilhada” (Morgado, 1998, citado em Formosinho & Machado, 2010, p. 78). Um projeto inovador é aquele que “reúne condições de durabilidade e quando, junto a educadores, educandos e cidadãos em geral, vai ganhando credibilidade científica, pedagógica e democrática” (Afonso, 2004, p.21). Em Portugal, estes projetos existem aqui e ali “à revelia do

tempo ou à custa de idealismos vários e engajamentos político-pedagógicos” (Afonso, 2004, p.21), mas tornar-se uma regra seria apenas a aceitação passiva de uma realidade que iria conduzir mais uma vez ao individualismo, à não colegialidade, à autonomia outorgada como forma subtil de controlo, à incapacidade de criar e a tantos outros problemas que já existem nas nossas escolas.

A regulação supranacional das políticas educativas ao nível do currículo está baseada na centralidade do conhecimento e na adoção de políticas sociais mais eficientes e por isso verifica-se o controlo dos sistemas de educação e formação. Assim, produz-se nos diversos estados membros uma identidade homogénea, uniformizadora e convergente. A nível regional impõe-se a criação de identidades que promovam a definição de competências-chave, o estabelecimento de resultados esperados referentes à aprendizagem, à formação e organização dos ciclos de formação (Pacheco & Pereira, 2007). Ao nível do contexto de trabalho dos professores a identidade do tipo empresarial que se encontra nas organizações escolares caracteriza-se por ser “individualista, competitiva, controladora e reguladora, definida e orientada para *standarts*” (Day, 2006, citado em Pacheco & Pereira, 2007, p. 390).

A autonomia é entendida como um instrumento de melhoria do serviço prestado pela escola, é uma forma de gerir interdependências, permite reforçar o papel dos órgãos e atores locais e tem uma função instrumental para a realização de melhores Projetos Educativos (Formosinho, Fernandes & Machado, 2011). Nos Sistemas Educativos centralizados a autonomia curricular é limitada tanto na forma de Planos Curriculares e Programas, quer na forma de competências. Ao professor é-lhe dada uma margem de autonomia e a possibilidade recontextualizar os saberes como importantes para o currículo, uma vez que possui um profundo conhecimento das características do mesmo, bem como as necessidades e interesses dos seus alunos (Pacheco & Pereira, 2007).

Os contextos de ensino são produtores de identidades técnicas, uma vez que no contexto de homogeneização da educação os professores são mais avaliados e responsabilizados pelo lado dos resultados dos alunos do que pelo seu lado pessoal e de gestão dos processos de aprendizagem. Assim, os professores vêm-se “obrigados” a adotar uma estratégia de distanciamento relativamente às reformas curriculares e no modo como reconfiguram as suas práticas curriculares (Day, 2006, citado em Pacheco & Pereira, 2007).

Formosinho e Machado (2009) defendem que se exija às escolas inovações, fazendo emergir a necessidade de padrões de trabalho conjunto entre os docentes. A cultura colaborativa entre os professores nas suas relações de trabalho deverá ser espontânea, voluntária, orientada para o desenvolvimento, alargada no tempo e no espaço, e que seja imprescindível. Contudo,

como a racionalidade técnica impera nas organizações escolares as Estruturas de Gestão das Escolas já não possuem a capacidade para responder às exigências que decorrem da complexidade da escola de massas. Nesta escola unificada, as estruturas são meramente de instrução e estas prevalecem relativamente à promoção do desenvolvimento pessoal e da socialização. Este desajustamento e/ou descaracterização das estruturas de gestão, nomeadamente as intermédias, face às orientações educativas dos alunos contribuem para o aumento das taxas de abandono escolar e para o elevado insucesso educativo (Formosinho & Machado, 2009).

A direção pedagógica ou educativa não se limita à Gestão da Organização Escolar, mas requer que os líderes tenham um papel chave no desenvolvimento de expectativas acerca dos resultados alcançados pelos estudantes e na forma de compromisso que visa proporcionar oportunidades de aprendizagem profissional. Os professores, enquanto líderes intelectuais, possuem competências para a aprendizagem e competências docentes que se conjugam de forma a construir uma cultura colaborativa, que possibilita a construção de capacidades para o desenvolvimento da organização. A liderança das equipas diretivas e a liderança docente têm como missão mútua a melhoria das aprendizagens dos estudantes (Bolívar, 2011).

A liderança docente só prospera numa comunidade de aprendizagem, potenciada por uma liderança educativa partilhada e distribuída. A liderança distribuída é o resultado de um processo em que se construiu um sentido de comunidade, com missões e propósitos partilhados. Por sua vez, os líderes formais desenvolvem a capacidade de liderança dos demais intervenientes da comunidade educativa de aprendizagem, estimulando o seu próprio talento de liderança e motivação. É necessário construir consensos em torno de um Projeto Educativo de Escola e os professores das organizações mais habilitadas devem ter a capacidade para exercer a sua criatividade e o seu entendimento profissional sobre as suas condições de trabalho, com frequentes intercâmbios entre os colegas, dentro de uma comunidade de trabalho e aprendizagem. Torna-se necessário gerar contextos de colaboração na comunidade educativa de forma a possibilitar a aprendizagem da organização e incrementar o saber profissional individual, que resulta do intercâmbio entre colegas (Bolívar, 2011).

Hoje sabe-se que o conhecimento profissional é sustentado por um desenvolvimento harmonioso das organizações como comunidades inteligentes (conhecimento organizacional), no entanto é necessário perceber como se constroem estes dois saberes estruturantes, porque a interligação produtiva entre eles conduz à esperada melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, desde que sustentada por progressos reais (Roldão, 2015). Pelo exposto, várias escolas recorrem à consultoria externa com o propósito de implementar o processo de mudança



e proporcionar uma ocasião de aprendizagem e desenvolvimento contextualizado da organização escolar e do aperfeiçoamento profissional dos atores educativos. A consultoria externa contribui para a efetivação de modos distintos de construção de uma escola aprendente através do desenvolvimento de processos participados de tomada de decisão e da redefinição da identidade profissional dos docentes (Machado, 2015), desde que se crie um clima de confiança, de envolvimento das pessoas, de análise e construção coletiva de respostas para os problemas (Cabral & Alves, 2015).

A docência é dada a uma elevada incerteza da ação pedagógica, da diversidade de alunos, de inteligências, de contextos, de ritmos, de disposições e, por isso, é fundamental que cada organização escolar encontre tempos, espaços e objetivos concretos para que possam ser desenvolvidas dinâmicas colaborativas e momentos de reflexão entre os professores. A supervisão, com enfoque na diferenciação pedagógica, nas dinâmicas de monitorização e avaliação das práticas, de momento, parece ser o motor de desenvolvimento profissional, assim como da ação educativa mais eficaz e promotora de aprendizagens (Cabral & Alves, 2015). A prática reflexiva pode constituir o verdadeiro motor da integração teórico-prática e um forte catalisador do conhecimento profissional, mas isso implica uma alternância entre uma dimensão reflexiva, a experimentação/aplicação prática e a retroalimentação dessa reflexão. Quando o modelo de transformação de práticas produz alterações positivas no desempenho dos alunos torna-se um elemento decisivo para o professor alterar as suas crenças e atitudes face ao ensino e, assim, passe a desenvolver novas práticas na sua intervenção pedagógica (Ferro, 2015).

A autonomia das escolas é uma ficção necessária ao funcionamento democrático da organização escolar pelo fato de:

que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma "ficção necessária" porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus atores e aos seus órgãos de governo, uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos" (Barroso, 2004, p. 49-50).

Em Portugal é difícil implementar a autonomia das organizações escolares e das medidas que visam melhorar a qualidade do serviço prestado pelas mesmas, porque a resistência dos docentes não permite a abertura e cooperação suficientes entre estes com o objetivo de promover a inovação, bem como a sua participação e de outros parceiros em órgãos coletivos e atividades de equipa. Uma estratégia de sobrevivência por parte dos professores é a adoção de medidas burocráticas, pois assim as suas práticas não se alteram mantendo-se enquadradas numa tradição alicerçada em práticas uniformes. O clima e a cultura dos professores, das escolas

e do sistema são orientados pela normatividade. No contexto de reorganização curricular, os professores tentam cumprir o melhor possível o que os normativos legais determinam, elaborando os projetos, que potencialmente lhes trariam autonomia e identidade, embora adotem uma forma ritualizada dos procedimentos (Pacheco & Pereira, 2007).

Atualmente, na educação procura-se uma “unidade articulada” em estratégias de reforma que repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que promovem novos valores, relações e subjetividades nas consideradas “arenas de prática”. Sabe-se que se operam a nível macro e a nível micro, em diferentes estados nação, a implementação de novas tecnologias de políticas que têm levado a novas práticas de trabalho e a novas subjetividades de trabalhadores. No entanto, o núcleo da mudança educativa situa-se ao nível meso que são as condições organizacionais do estabelecimento de ensino. A democratização do ensino passa pela construção coletiva dos currículos, pois é importante que sejam definidos critérios de sucesso coerentes e deem prioridade às aprendizagens essenciais dos alunos e que sejam duráveis, dado que os processos utilizados não são focalizados na memorização (Sarmiento & Leite, 2005). A atenção está cada vez mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços; a promoção de ambientes de gestão mais descentralizados, ficando a cargo do nível local as decisões sobre a alocação de recursos necessários para a prestação de serviços e a criação de condições para a existência de *feedback* dos clientes e outros grupos de interesse; é dada maior ênfase à eficácia dos serviços prestados, envolvendo menos custos e o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações escolares do setor público; e, também, o fortalecimento das habilidades do poder central para responder aos desafios externos e interesses diversos de forma rápida, flexível e a um custo reduzido (Ball, 2001).

Nas organizações do setor público procura-se encorajar os gestores a centrarem-se nos resultados, conferindo-lhes flexibilidade e autonomia na utilização dos recursos humanos e, também, financeiros. Na implementação deste novo paradigma nas organizações do setor público verifica-se que os recursos humanos estão habituados a ser geridos, a aprendizagem é dirigida para a implementação de melhorias eficazes a baixo custo e as relações passam a ter como horizonte um conjunto de objetivos de produtividade (Ball, 2001). Esta política leva ao estabelecimento de uma nova cultura de desempenho competitivo que envolve um conjunto de objetivos e incentivos de forma a gerar uma reconfiguração organizacional envolvendo uma gestão baseada no “local”. Exige-se dos funcionários que, individual ou coletivamente, se responsabilizem pelos procedimentos administrativos necessários que conduzam aos resultados que o sistema precisa e para que se opere bem num cenário de autêntica competitividade. Assim,

todos os funcionários são encorajados a ampliarem o seu potencial ao serviço do crescimento organizacional, que é oriundo do seu próprio desenvolvimento individual e, também, coletivo (Ball, 2001).

Com a publicação do Despacho n.º 5908/2017, Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, a tutela pretende que se “verifique a promoção de um ensino de qualidade como forma de garantir o sucesso escolar, traduzido em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados e mobilizados por situações concretas” de modo a “potenciar o desenvolvimento de competências de nível elevado” e, por sua vez, contribuir para uma “cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea”. Tanto mais que se espera que o cidadão de sucesso seja conhecedor e “capaz de integrar o conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas”, cooperar, ser autónomo, ter sensibilidade estética e artística e cuidar do seu bem-estar. A diferenciação pedagógica é considerada fundamental para a operacionalização do perfil de competências e a disponibilização dos instrumentos permitirá a gestão do currículo por forma a integrar estratégias de promoção de aprendizagens em contextos específicos, de acordo com as necessidades de todos e de cada um dos alunos. Assim, está a conferir-se a possibilidade das escolas participarem de forma autónoma no desenvolvimento curricular, pois têm a oportunidade de encontrar as opções mais adequadas aos desafios impostos pelo Projeto Educativo de cada escola e a responsabilidade inerente à prestação de uma educação de qualidade. A mudança é “motivada pela valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular” para conferir a flexibilidade necessária para se alcançarem aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos.

O Projeto de Autonomia e de Flexibilidade Curricular começou por ser de adesão voluntária por parte dos Estabelecimentos de Ensino e, neste momento, aplicou-se aos anos iniciais de ciclo. O seu acompanhamento era “assegurado a nível central e regional por equipas que congregam competências adstritas aos diversos serviços e organismos do Ministério da Educação”, apoiadas por um conselho consultivo (constituído por várias personalidades cujo mérito é reconhecido na área da educação), onde estas adotavam um modelo de proximidade e recorriam a diferentes dinâmicas, tais como “a realização de encontros nacionais e regionais, redes de partilha, apoio à distância, visitas às escolas e formação”.

Competia às equipas de coordenação nacional “definir os procedimentos facilitadores do trabalho a desenvolver nas escolas”; “organizar e disponibilizar formação aos recursos humanos”; emitir “pareceres que contribuam para o aperfeiçoamento, a consolidação e a revisão do projeto”; desenvolver a articulação entre as escolas, a partilha de práticas e o

desenvolvimento do trabalho em rede; garantir a monitorização do projeto e elaboração de um relatório semestral sobre a sua evolução. As equipas regionais desenvolviam um trabalho de proximidade junto das escolas, com vista ao apoio e acompanhamento dos projetos e a equipa técnica apoiava as equipas regionais e as equipas de coordenação nacional. As técnicas promoviam a “harmonização de procedimentos, a gestão da comunicação, a sistematização da informação e a coordenação da formação, bem como a produção de recursos pedagógicos e de documentos orientadores”. Os elementos do conselho consultivo davam “assessoria na definição de linhas de atuação, na produção de instrumentos de monitorização dos processos e resultados”, faziam, também, o aconselhamento no que dizia respeito “à tomada de decisão e de apoio à equipa de coordenação nacional, no que respeita à intervenção junto das escolas”.

Este projeto experimental tinha como princípios orientadores os seguintes (art.3.º): (i) promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; (ii) exercício efetivo de autonomia curricular por parte das escolas; (iii) garantia de uma escola inclusiva; (iv) gestão integrada e sequencial do currículo; (v) mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos; (vi) valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo através do desenvolvimento de projetos que reúnam aprendizagens das diferentes disciplinas; (vii) flexibilidade na gestão do currículo para responder aos interesses vocacionais dos alunos, permitir a consecução da escolaridade obrigatória, a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para todos os estudantes; (viii) o currículo integrador agrega todas as atividades e projetos da escola e assume-se como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento das competências dos alunos; (ix) promoção da natureza transdisciplinar das aprendizagens para desenvolver o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo; (x) valorização da língua e da cultura portuguesas, assim como das línguas estrangeiras, das artes, da ciência, da tecnologia, do desporto e das humanidades; (xi) promoção da educação para a cidadania e para o desenvolvimento ao longo de toda a escolaridade obrigatória; (xii) valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens; (xiii) avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo; (xiv) promoção da capacidade reguladora dos instrumentos de avaliação externa; (xv) reconhecimento da importância de diversas modalidades de avaliação e valorização da complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens; (xvi) envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola; e (xvii) reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo.

A finalidade (art.4.º) deste projeto experimental constituía-se como um verdadeiro desafio para a Educação Básica e Secundária, uma vez que o currículo visava garantir que todos os alunos, independentemente da Oferta Educativa e Formativa que frequentem, à saída da escolaridade obrigatória estes deviam alcançar as competências definidas no Perfil dos Alunos. Esta finalidade só seria alcançada se na definição do currículo fossem tidos em consideração os seguintes princípios: (i) todos os alunos deviam ter acesso ao currículo num quadro de igualdade de oportunidades, pois todos eles possuem capacidades de aprendizagem e desenvolvimento educativo; (ii) coerência e sequencialidade das aprendizagens; (iii) possibilidade de reorientação do percurso escolar dos alunos nos ciclos e níveis de ensino; (iv) promoção de projetos e atividades, desenvolvidos na comunidade escolar, como parte integrante do currículo; (v) possibilidade de construção de um percurso formativo próprio para os alunos do ensino secundário, mediante a escolha de disciplinas alinhadas de acordo com o seu interesse; (vi) enriquecimento do currículo através da criação de novas disciplinas no Ensino Básico; (vii) dinamização de apoio à aprendizagem dos alunos e oferta da componente do currículo – Cidadania e Desenvolvimento; (viii) acesso à disciplina de Português Língua Não Materna por alunos estrangeiros, e a Português Segunda Língua por alunos surdos; (ix) desenvolvimento de aprendizagens de programação no âmbito da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação; (x) oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no Ensino Básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural.

A autonomia curricular (art.6.º) constituía-se, também, como um desafio novo para as organizações escolares, na medida em que estas podiam gerir até 25 % da carga horária semanal inscrita nas Matrizes Curriculares-Base, por ano de escolaridade, ou, da carga horária total do ciclo de formação (no caso dos Cursos de Educação e Formação de Jovens e dos Cursos Profissionais). Podiam, também, ser criados domínios de autonomia curricular ou novas disciplinas tendo em conta o contexto de cada escola (estas apresentam identidade e documentos curriculares próprios).

Na estrutura das Matrizes Curriculares-Base do Ensino Básico e Secundário, verificavam-se alterações importantes e, quem sabe, desafiantes para as escolas e professores (art.7.º), nomeadamente a possibilidade de agregação de Áreas Disciplinares privilegiando abordagens interdisciplinares e a integração de um conjunto de disciplinas comuns, de formação dependentes do Projeto Educativo da Escola nas diferentes componentes de formação, assim como na adoção de um percurso educativo próprio no Ensino Secundário. Pese embora estas mudanças, o maior desafio residia na sua operacionalização por convidar à adoção de novas estratégias de ensino, muito diferentes daquelas que até aqui eram comumente aceites na

comunidade docente. O planeamento curricular (art.12.º) e o seu desenvolvimento (art.13.º), a utilização dos instrumentos previstos na sua concretização (art.14.º), as opções curriculares de escola (art.15.º), a implementação do Plano Curricular da Turma (art.16.º) e a sua gestão iriam provocar mudanças significativas na forma de organização da escola, na liderança, na mobilização de recursos, na implementação de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem, na promoção de atividades de intervenção cívica dos alunos, na criação de ambientes estimulantes e potenciadores do desenvolvimento de curiosidade intelectual, assim como o desenvolvimento de competências de nível elevado nos estudantes.

O desafio para a mudança estava, também, na promoção de aprendizagens de qualidade e na sua autorregulação. Isto implicava uma acurada seleção das metodologias de trabalho que proporcionassem aos alunos situações de aprendizagens significativas, assim como dos mecanismos de monitorização da sua evolução e do Plano Curricular de Turma (art.17.º). As práticas pedagógicas (art.18.º) deviam visar a gestão da articulação horizontal do currículo; a mobilização do conhecimento de situações e problemas do quotidiano ou do meio envolvente; a organização do ensino prevendo atividades de observação, experimentação e questionamento da realidade de forma integrada; o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem; a utilização crítica de fontes de informação e o uso preferencial das Tecnologias de Informação e Comunicação; o envolvimento dos alunos no planeamento, desenvolvimento e monitorização do Plano Curricular da Turma; a regularidade da monitorização do referido plano, avaliando o impacto das estratégias e medidas adotadas; e a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos.

As medidas de promoção do sucesso (art.19.º) adotadas privilegiavam a melhoria de práticas através de uma aposta na diferenciação pedagógica e na intervenção precoce; “o envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação na definição, implementação, monitorização e avaliação das medidas de promoção do sucesso educativo”; a capacitação dos recursos das escolas; a avaliação periódica dos seus planos de ação; o trabalho colaborativo; a coadjuvação entre professores; a “permuta temporária entre professores da mesma área ou domínio disciplinar”; “a aquisição, desenvolvimento e consolidação de aprendizagens específicas”; apoio às aprendizagens; “desenvolvimento de trabalho autónomo, interpares, com mediação de professores”; a implementação de tutorias; a promoção de ações de orientação escolar e profissional; e “o desenvolvimento de ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos”.

A avaliação das aprendizagens transformou-se num desafio que já não era novo, mas de enorme relevância dado que tinha como finalidades: (i) o desenvolvimento do currículo; (ii) a

melhoria do ensino e da aprendizagem; (iii) a adequação às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher; e (iv) potenciar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, com vista à promoção do sucesso escolar, à prossecução dos objetivos definidos no currículo e a certificação das aprendizagens (art.20.º). A avaliação interna das aprendizagens era essencial para “fundamentar a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” ou “obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” e a “formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos” (art.22.º). A avaliação externa das aprendizagens permitia acompanhar o desenvolvimento do currículo; fornecer informações detalhadas acerca do desempenho dos alunos à escola, aos professores, aos encarregados de educação e aos próprios alunos; e potenciar uma intervenção pedagógica atempada, dirigida às dificuldades identificadas para cada aluno (art.23.º). Os efeitos da avaliação estavam definidos no artigo 26.º e eram os seguintes: (i) a avaliação diagnóstica facilita a integração escolar dos estudantes; (ii) “a avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver”; e (iii) a avaliação sumativa determina sobre a transição e a aprovação dos alunos para o ano e ciclo de escolaridade subsequente ou a conclusão do nível secundário de educação (art.26.º).

A publicação dos Decretos-Lei 54 e 55/2018, de 6 de julho generalizou a todas as Instituições Escolares a aplicação de medidas que garantam aos alunos o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. No que concerne ao Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho, pretende-se preparar os alunos para empregos que, ainda, não foram criados, para o uso de tecnologias que não foram inventadas e para a resolução de problemas que não se conhecem. Por essa razão, a escola deve desenvolver nos alunos oportunidades para promover competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos. Com a conjugação da publicação deste Decreto-Lei com o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, pretende-se que o aluno tenha direito a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades de forma a proporcionar a todos efetivas condições de equidade e maiores níveis de coesão social. Assim, a Escola Inclusiva deve ser promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e reconheça neles a mais-valia da sua diversidade. Para que a escola seja verdadeiramente inclusiva deve ser promotora de melhores aprendizagens para todos os seus alunos e operacionalize o perfil de competências definidas, por forma a que estes desenvolvam o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida. À escola deverá ser dada

autonomia para o desenvolvimento curricular adequado ao seu contexto específico e às necessidades dos seus alunos. Há que consolidar os saberes disciplinares, o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e de instrumentos de avaliação, assim como a promoção de capacidades de pesquisa por parte dos alunos, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. No Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, desafiam-se as escolas a: (i) dispor de maior flexibilidade curricular; (ii) promover uma cidadania ativa; (iii) fomentar no aluno a capacidade de resolução de problemas e o reforço da autoestima e bem-estar; (iv) adotar diferentes formas de organização do trabalho; (v) apostar na dinamização do trabalho de projeto e desenvolvimento dos diferentes tipos de comunicação; (vi) apostar na diversificação de instrumentos e dinâmicas de avaliação; e (vii) conferir aos alunos a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio (isto para os alunos do Ensino Secundário). O Ministério da Educação assume um papel subsidiário do trabalho das escolas, instituindo-se como um mecanismo de apoio e de acompanhamento do seu trabalho, no sentido de reforçar e impulsionar a criação de comunidades e redes de partilha de práticas.

Cabe às escolas definirem o processo pelo qual identificam as barreiras à aprendizagem de cada aluno e, depois, apostam na diversificação de estratégias para as ultrapassar. Pretende-se que todos os alunos tenham acesso ao currículo e às aprendizagens, por forma a proporcionar a todos e a cada aluno, em particular, o limite das suas potencialidades e garantir que atinjam o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, embora este possa ser atingido através de percursos diferenciados.

Vejamos o que poderá ocorrer no futuro com estas mudanças anunciadas no nosso país ao nível da educação, mas na opinião de Ball (2001), “o mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados” (pp.107-108). Neste novo ambiente moral o aluno corre o risco de ser cada vez mais “mercantilizado”, porque o seu recrutamento pode ficar mais relacionado com o seu funcionamento e indicadores de desempenho, e não pelos seus interesses e necessidades. Talvez, estas novas dinâmicas de recrutamento e competição acabe por produzir um novo “currículo oculto”, nomeadamente o conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações entre docentes/aluno, docente/pais e aluno/aluno são desafiadas pelas políticas locais de mercado e a sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais (Ball, 2001).



Mais uma vez, os professores portugueses e as escolas estão a ser colocados perante um dilema e muitos desafios que terão de resolver, que no quadro de mandatos educacionais são confrontados com inúmeras responsabilidades sociais, de ensino e de formação. Os professores são, assim, desafiados a serem os construtores do currículo na forma como o cumprem e da mudança educativa de forma inovadora. Ao ser concedida maior autonomia e responsabilidade atribuídas aos professores nas decisões curriculares coloca-os perante novos desafios e novos dilemas, que se repartem pelas atividades que necessitam cumprir e pelas exigências com a qualidade da educação e instituir. Neste momento, são convidados a conceber projetos locais, cujo currículo possa ser definido a nível central e local de forma a ser um projeto capaz de se adequar à diversidade das situações e das características das populações escolares (Leite & Fernandes, 2010).

Este trabalho pedagógico e curricular deve ser realizado com o grupo de pares num registo de partilha e de construção coletiva, de forma a responder às solicitações das famílias, do poder central e de outros elementos da comunidade educativa. Esta ação tem de ser concretizada em diversas frentes, uma vez que está relacionada com os mandatos político-educativos e curriculares atribuídos à educação, à escola e ao currículo e, também, com a forma como se entende a função e os papéis dos docentes. Hoje, como forma de adaptação a tantas mudanças propostas pela tutela e ao sabor e interesses políticos os processos de trabalho nas escolas tornaram-se fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrata e de grande conformidade com as diretrizes do Ministério da Educação. Agora a tutela “acena” com a possibilidade dos professores desenvolverem um trabalho inovador e criativo nas escolas, mas mais uma vez os professores e os líderes escolares estão a ser confrontados com uma nova forma de gerir essas diferentes esferas de ação. É sabido que existe um descontentamento geral na comunidade docente sobre as alterações frequentes propostas pela tutela, tanto nos currículos como na forma de organização e gestão das escolas, deixando o sentimento nos profissionais que são considerados como desqualificados e na sociedade são vistos como “maus profissionais”. Neste quadro de pressão social a que os professores estão sujeitos, no entanto, ainda são encarados como agentes criativos e geradores de ações inovadoras e promotoras do sucesso na educação. Como agentes promotores da mudança são desafiados a possuírem e a mobilizarem um conjunto de novas competências e capacidades, nomeadamente no modo de problematizarem e refletirem coletivamente sobre os quotidianos escolares e, também, a decidirem no coletivo (grupo de professores, Órgãos de Gestão das Escolas e Serviços Externos de Apoio à Ação Educativa) o que devem fazer para se concretizar o princípio da equidade e de justiça social (Leite & Fernandes, 2010).

Mais uma vez, as escolas e fundamentalmente os professores são desafiados e colocados à prova para demonstrarem a sua:

capacidade de partilhar com os outros os saberes, experiências e poderes, e de construir, no coletivo dos pontos de vista existentes na escola, uma plataforma de acção entre todos concertada que (...) conjugará o sentido de autonomia curricular docente no discurso legal (Leite & Fernandes, 2010, p.200).

Isto pressupõe a existência de condições físicas, humanas e materiais para que o desejo de mudança e inovação pedagógica e curricular se concretize, assim como a vontade de assumir o contrato social e de reciprocidade em matéria de reflexão e de saber (Leite & Fernandes, 2010).

Num quadro de cansaço e desmotivação docente aposta-se, mais uma vez na sua capacidade de colocar em prática orientações da tutela, onde projeto nenhum chega ao seu termo e nada é devidamente avaliado para se saber os resultados dos esforços empreendidos nos últimos anos no campo de ação, nomeadamente na melhoria efetiva da qualidade das práticas letivas e das aprendizagens. É necessário ter em consideração algumas limitações que podem condicionar o sucesso destas ou de outras orientações emanadas pela tutela, uma vez que: (i) a avaliação dos professores é realizada numa lógica de trabalho individualista quando se apela ao desenvolvimento do trabalho colaborativo; (ii) assiste-se a um novo individualismo profissional apesar dos professores passarem cada vez mais tempo na escola e se verificar a escassez de relações profissionais informais com os colegas; (iii) falta de cultura de partilha entre os professores e os órgãos de gestão; (iv) padrões de conduta convencional do desempenho dos professores e a não adesão a princípios de equidade, de diferenciação e de gestão curriculares que exigem a reinvenção de uma nova profissionalidade; (v) a lógica burocrática-normativa do funcionamento das escolas; (vi) o aumento do trabalho burocrático com a autoavaliação das escolas, apesar de todas as vantagens que esta possui e já reconhecidas; (vii) falta de tempo para os docentes desempenharem a complexidade das tarefas que lhe são atribuídas; e (viii) a forma como os professores olham para o seu papel e se posicionam face às inovações curriculares (Leite & Fernandes, 2010, pp. 201-203).

Em jeito de conclusão podemos afirmar que a organização do trabalho escolar (os dirigentes e os professores devem ser autores do modo de gerir o trabalho), a reinvenção das relações pessoais (alicerçada na análise conjunta de problemas e desafios, na entreaajuda, na partilha de recursos e materiais, na construção coletiva de respostas para os problemas de aprendizagem), a construção de uma cultura mais comum (o Projeto Educativo permite a reconstrução dos modos de trabalho), a capacidade de projetar o futuro (o Projeto Educativo é uma projeção individual e coletiva só pensável num processo de informação, comunicação,

participação, negociação que permita gerar a adesão a metas e estratégias exigentes e estimulantes), a escola como *locus* de instrução, a liderança cooperativa e multiplicada, assim como a prática de uma autoridade negociada e consentida são dimensões de inovação e melhoria de ação educativa que podem beneficiar no desenvolvimento das competências de organização, direção e gestão das escolas (Alves, 2015). Contudo, “ao ser concedida autonomia aos professores não significa obrigatoriamente que estes consigam atingir mudanças efetivas, uma vez que se encontram condicionados pelo contexto em que se inserem e podem simplesmente reproduzir padrões de comportamento devido a constrangimentos relacionais ou institucionais” (Priestley, Biesta & Robinson, 2015, citados em, Sampaio & Leite, 2015, p.719).

---

## II.<sup>a</sup> PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

### CAPÍTULO 7 – METODOLOGIA

A metodologia foi definida, por Herman (1983, citado em Magalhães, 2014, p.60), como “um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica”. No presente capítulo serão apresentados os métodos e procedimentos utilizados na realização do estudo.

#### 7.1. Investigação qualitativa

A complexidade que existe numa organização escolar resulta de uma diversidade de variáveis e relações que dela fazem parte. Como se pretende efetuar uma investigação no âmbito da educação, com o recurso a um modelo de investigação qualitativo, a nossa preocupação foi compreender o significado dos fenómenos que se produzem na complexidade da realidade natural. O nosso posicionamento passou por compreender e interpretar a realidade a partir das percepções e significados dos nossos informantes-chave atendendo às seguintes finalidades: (i) conhecer as suas concepções sobre a cultura de avaliação e aperfeiçoamento organizacional; (ii) perceber as perspetivas dos líderes de topo e intermédios sobre os mecanismos que desencadeiam o planeamento das ações necessárias para o aperfeiçoamento e a melhoria do desempenho do Agrupamento Escolar, das práticas profissionais e dos resultados escolares; (iii) compreender qual o impacto da avaliação na mudança do desempenho docente e na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem; (iv) saber a forma como os Agrupamentos de Escolas avaliam e monitorizam a Avaliação Interna; (v) analisar como os atores educativos relacionam a melhoria organizacional com os resultados da avaliação e a necessidade de promoção de novos processos de ensino-aprendizagem de forma a melhorar o sucesso escolar; e (vi) identificar os fatores considerados como essenciais para promoverem a aprendizagem organizacional de forma a torná-los Agrupamentos Escolares mais eficazes. Podemos dizer que esta investigação assumiu uma perspetiva descritiva/interpretativa.

Optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa por estar “vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e actividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Flick, 2005, p. 13), com o objetivo de salientar a compreensão mais profunda do problema de estudo e em “investigar o que está por trás de certos comportamentos, atitudes e convicções” (Afonso, 2014, p.18). Pretendeu-se enfatizar “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bodgan & Biklen, 1994, p.11), que a recolha de informação fosse sistemática e fiável

sobre aspetos da realidade e o funcionamento organizacional usando “procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos” que permitissem “interpretar essa realidade” (Afonso, 2014, p. 18). Interessam-nos as perspectivas dos informantes-chave e a forma como estes interpretam o significado das suas experiências, sem ser nosso objetivo fazer qualquer tipo de generalização para outros contextos escolares.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, pp.47-50), possui como características básicas as seguintes: (i) Tem o ambiente natural como fonte direta de recolha de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. O pesquisador está em contato direto e prolongado com o contexto em que ocorre o estudo e a situação que está a ser investigada, sendo necessário um trabalho intensivo de campo; (ii) Os dados recolhidos são descritivos (descrição de pessoas, situações, acontecimentos, transcrição de entrevistas e depoimentos, notas de campo, vídeos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos) e as citações são usadas para esclarecer um ponto de vista e sustentar a apresentação dos resultados. É tida em conta a riqueza dos dados analisados, a forma como estes foram registados ou transcritos, bem como o seu potencial para construir uma pista esclarecedora do objeto de estudo; (iii) A preocupação com o processo é muito maior do que com os produtos ou resultados. As estratégias qualitativas utilizadas evidenciam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias; (iv) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, como forma de construção de abstrações à medida que os dados vão sendo recolhidos e agrupados; e (v) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador. Neste caso, “comportamentos idênticos de um ponto de vista físico podem corresponder a significados diferentes” de acordo com “o papel e estatuto dos atores” envolvidos no estudo (Hébert & Boutin, 1990, p.39).

No quadro da investigação qualitativa optámos pela realização de um estudo de caso múltiplo, uma vez que se pretendia compreender quais eram as particularidades e as circunstâncias em que os factos ocorriam em contexto real e as evidências apuradas baseavam-se em fontes de dados múltiplas e variadas de forma a “ênfatizar os episódios significativos” e a “sequencialidade dos acontecimentos em contexto” (Stake, 2012, p.12). O uso de pequenos episódios preveniu os riscos da violação da privacidade e as observações ajudaram a criar o compromisso com a interpretação e uma organização de estratégias em torno do problema de estudo. Foi necessária, também, a validação dos dados apurados para se poder alcançar o objetivo da generalização naturalista (Stake, 2012).

Importa, contudo, realçar que neste estudo o nosso objetivo de investigação eram os contextos, ou seja, cada um dos Agrupamentos de Escolas que foram selecionados como

unidade de observação ou análise. Por serem organizações complexas cuja diversidade de variáveis e relações fazem delas organizações com particularidades únicas pudemos usufruir de um maior conhecimento sobre as suas especificidades e iluminar a nossa investigação com perspectivas bem diversas resultantes dos dados recolhidos em cada uma delas, tendo em atenção os objetivos e as finalidades definidas para o estudo. A seleção dos “casos” obedeceu a alguns critérios, tais como: Agrupamentos de Escolas constituídos por poucas escolas de preferência, o distanciamento do investigador com o objeto de estudo, a pertinência, a qualidade e a quantidade de informação obtida. Como se trata de um estudo em profundidade, tendo em conta o nosso tempo e a necessidade de efetuarmos várias deslocações às organizações escolares, optámos por seleccionar algumas relativamente próximas à zona de residência para facilitar o trabalho de campo.

A multiplicação dos contextos em estudo, segundo Afonso (2014), “destina-se a assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (p.76) e “são marcados pela complexidade das situações estudadas e pelo pluralismo das abordagens” (p.76). Para Gomez, Flores e Jimenez (1996), os objetivos que orientam o estudo de caso são “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”(p. 99).

Seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994), pretendeu-se, desta forma, recolher dados que foram revistos periodicamente e explorados com vista a tomarmos as melhores decisões sobre os objetivos do trabalho, a distribuição do tempo, as estratégias a utilizar e quais os aspetos a aprofundar. Foi necessário reunirem-se informações “tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação” (Hérbert & Boutin, 1990, p.170). Esta variedade de informações, segundo Lüdke e André (2008), oriunda de fontes e informantes diferentes deve ser recolhida em momentos distintos e situações variadas de forma a “cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (p. 19). A recolha de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994), terminará quando se atingir a saturação de dados, ou seja quando se atingir o ponto a partir do qual a aquisição de informação for mínima. Yin (2002) e Bravo (1998) corroboram esta opinião quando afirmam que o principal critério para considerar finalizado o processo de amostragem é quando se atinge a saturação ou a redundância.

Ponte (2006) reflete sobre as críticas realizadas acerca da dificuldade de generalização dos resultados nos estudos de caso. Para este autor o intuito é produzir conhecimento acerca de objetivos muito particulares e que não se estendem para um universo, fazem uma generalização em extensão para a teoria, isto é, “ajudam a fazer surgir novas teorias ou a confirmar ou infirmar

as teorias existentes” (p.15). Num estudo de caso não tem sentido formular conclusões sob a forma de proposições gerais, mas sim a formulação de hipóteses de trabalho a testar em novas investigações. “A tarefa de pensar em que medida certos aspectos se podem ou não aplicar a outros casos fica a cargo dos leitores que deles têm conhecimento” (p.16), ou seja, a generalização fica a cargo do próprio leitor e pode ajudar a gerar teorias e novas questões para a investigação futura. Esta posição é corroborada por Yin (2002), quando defende que alguns estudos de caso são levados a cabo com o sentido de extrapolar os resultados para outras situações.

Um estudo é fiável, na perspectiva de Stake (2012), quando os dados recolhidos na investigação são estáveis no tempo e têm consistência interna, sobretudo se provierem de fontes múltiplas. No estudo de caso, o investigador deve fazer uma descrição pormenorizada e abundante de todo o processo da investigação, nomeadamente o que é essencial para o foco da questão. O estudo de caso, para o autor, é credível quando o investigador recorre à triangulação das fontes de dados, do investigador, da teoria e da metodologia para obter as confirmações de que necessita.

## **7.2. O que se pretendia saber com esta investigação**

A avaliação dos Estabelecimentos do Ensino Não Superior em Portugal, quanto à filosofia, princípios e objetivos, teve início desde a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, progredindo a sua implementação em função da promoção do desenvolvimento, da melhoria e da aprendizagem organizacional e, por outro lado, na função de prestação de contas. Ao procurar-se a descentralização está a conferir-se mais autonomia às escolas e a desafiá-las para se questionarem, permanentemente, sobre a forma como se organizam e se mobilizam para alcançar o desenvolvimento organizacional, a formação conjunta dos professores, a melhoria das práticas curriculares e dos resultados escolares dos discentes. Torna-se, assim, essencial assegurar lideranças estratégicas capazes de antecipar o futuro, que sejam influentes e que orientem a sua ação para a melhoria da aprendizagem e para as necessidades da comunidade. A gestão inovadora da escola e do currículo passa por uma cultura de liderança partilhada numa comunidade profissional que trabalha junta com o propósito comum de melhorar o rendimento escolar dos discentes (Bolívar, 2012).

A Avaliação Externa dirige-se para os resultados académicos e sociais dos alunos, mas também para a riqueza dos processos de prestação do serviço educativo e da liderança e clima de escola. Por outro lado, a Autoavaliação está relacionada com a própria melhoria interna da Organização Escolar, implicando o compromisso e a apropriação por parte de todos os

implicados. A questão que se coloca, hoje em dia, é de que forma estes dois tipos de avaliação organizacional se podem tornar compatíveis e potenciarem-se mutuamente? Tendo em conta esta perspetiva, qual passa a ser o papel do avaliador externo, dos líderes escolares e dos atores da comunidade educativa? Que política educativa deve ser posta em prática com a finalidade de proporcionar recursos e pressionar as organizações escolares para a melhoria (organizacional, profissional e desempenho escolar dos alunos)?

A Autoavaliação requer uma cultura organizativa de confiança, transparência e clima construtivo de forma a desenvolver a capacidade de aprendizagem da organização (Bolívar, 2016). Assim, torna-se fundamental saber como os líderes potenciam e fomentam a monitorização do ensino e aprendizagem, a qualidade da ação educativa, das práticas e dos resultados escolares dos alunos. Neste estudo pretendíamos saber: (i) Como são usados os resultados da Autoavaliação para melhorar o funcionamento do Agrupamento, das práticas pedagógicas e dos resultados escolares e sociais dos alunos? (ii) Como é que a equipa da autoavaliação e os outros líderes intermédios contribuem para centrar o papel e o trabalho dos docentes na ação desenvolvida no interior da sala de aula? (iii) Como se monitorizam as ações de gestão pedagógica implementadas na Escola ou Agrupamento de Escolas, nomeadamente as práticas de supervisão? (iv) Como é que as lideranças intermédias focam a sua estratégia no trabalho e planeamento de ações educativas que visam as aprendizagens (dos professores e alunos) e a integração dos discentes? (v) Que respostas foram encontradas e implementadas no Agrupamento para diminuir a taxa de abandono escolar e indisciplina?

Se a liderança é “a arte de condução de seres humanos” (Silva, 2010, p.53) é fundamental estudar o efeito das lideranças e o papel que podem ter na construção da capacidade interna de melhoria.

### **7.3. Problema de investigação**

O conhecimento é construído pelo investigador “a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto” (Lüdke & André, 2008, p.4) e “a formulação concreta das questões de investigação é orientada pelo objectivo de clarificar o que os contactos de campo revelam” (Flick, 2005, p.47). A definição das questões de investigação são fundamentais para a conceção do estudo ou projeto, o desenho do plano de pesquisa, na escolha dos casos, na escolha dos métodos de recolha de dados, na escolha do material escolhido e na reflexão sobre a questão da investigação (Flick, 2005).

De acordo com Lüdke e André (2008), numa “pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o



conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (p.1). Para isso é necessário fazer-se o estudo de um problema que é do interesse do investigador e que “limita a sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber” (p.2).

Todos os diretores dos Agrupamentos de Escolas onde se efetuaram o estudo deram autorização para a realização do mesmo durante conversas informais que tiveram lugar antes e após a realização do Projeto de Tese. Foi-lhes pedida a sua participação numa entrevista, o uso dos documentos oficiais da escola e a autorização para entrevistar vários elementos do Conselho Pedagógico, assim como a aplicação de questionários aos elementos do Conselho Geral e a alguns professores sem cargos atribuídos. Todos os diretores deram o seu consentimento para a realização do estudo, assim que foram abordados pelo investigador pela primeira vez, com a condição que fosse assegurado o anonimato do Agrupamento Escolar e dos participantes no estudo, o que foi integralmente respeitado ao longo de todo o trabalho.

Com esta investigação não se deseja atribuir o conhecimento obtido à totalidade do fenómeno estudado e muito menos à variedade de circunstâncias em que ele ocorre pretende-se saber: De que forma a liderança de topo e as lideranças intermédias de uma escola promovem uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional, nomeadamente nos processos e nos resultados educativos?

#### **7.4. Questões de investigação**

Para Lüdke e André (2008), o conhecimento é construído pelo investigador “a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito” (p.4).

As questões definidas determinaram a escolha dos instrumentos de recolha de dados, a determinação da forma e do momento em que seriam utilizados, bem como a definição dos intervenientes no estudo. Determinaram, também, a articulação dos pressupostos teóricos com os dados recolhidos para a investigação. Assim, para se poder perceber de que forma as lideranças de topo e intermédias permitem a promoção de uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional, mais concretamente no que diz respeito aos processos e aos resultados educativos, foi necessário dar resposta às questões seguintes: (i) Como é que os diretores dos Agrupamentos de Escolas promovem uma cultura de avaliação e melhoria organizacional? (ii) Em que medida a liderança de topo potencia a ação das lideranças intermédias? (iii) Em que medida é que as lideranças intermédias dos Agrupamentos de Escolas promovem mecanismos de cultura e avaliação organizacional? (iv) Como é que os atores da comunidade educativa (pais/encarregados de educação, autarquia, professores, funcionários...) percecionam a cultura

de avaliação organizacional da escola? (v) Que estratégias são implementadas pelos Agrupamentos de escolas para melhorar os processos de ensino-aprendizagem e os resultados dos alunos? (vi) Como é que os Agrupamentos de Escolas avaliam e monitorizam a Avaliação Interna? (vii) Que fatores promovem a eficácia organizacional dos Agrupamentos de Escolas?

### **7.5. Objetivos do estudo**

“Avaliar Instituições Escolares é uma tarefa complexa que deve estar ao serviço da melhoria do seu desempenho, possibilita a melhoria das práticas educativas e da promoção do envolvimento dos diversos atores na promoção da qualidade” (Magalhães, 2014, p.63). A Avaliação Interna e a Externa de uma Escola podem tornar-se ferramentas fundamentais e positivas para a mudança, para a melhoria do funcionamento das escolas, a responsabilização da liderança de topo e as lideranças intermédias na afetação dos recursos necessários, a promoção de práticas colaborativas no trabalho docente para o aperfeiçoamento das práticas letivas, condição essencial para o aumento do sucesso escolar.

Tendo em consideração as questões de investigação que anteriormente foram enunciadas, pretende-se com este estudo: (i) Compreender como é que os diretores dos Agrupamentos de Escolas promovem uma cultura de avaliação e melhoria organizacional; (ii) Compreender como a liderança de topo mobiliza as lideranças intermédias para a melhoria da qualidade educativa e dos resultados escolares; (iii) Perceber como é que as lideranças intermédias dos Agrupamentos de Escolas desencadeiam mecanismos de cultura de avaliação e de melhoria organizacional; (iv) Compreender como é que os atores da comunidade educativa (pais/encarregados de educação, autarquia, professores, funcionários...) olham para a cultura da avaliação organizacional da escola; (v) Perceber que estratégias os Agrupamentos de Escolas implementam para melhorar os processos de ensino-aprendizagem e dos resultados dos alunos; (vi) Analisar a forma como os Agrupamentos de Escolas avaliam e monitorizam a Avaliação Interna; (vii) Identificar fatores que promovem a aprendizagem organizacional de forma a torná-los mais eficazes ao longo do tempo.

### **7.6. Participantes no estudo**

Hill e Hill (2000) dizem-nos que “ao conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões dá-se o nome de população ou universo” (p.41). Quando não é possível ou não interessa ao investigador recolher e analisar os dados referentes a cada um dos casos do universo, este pode “analisar os dados da amostra, tirar conclusões, e extrapolar as conclusões para o universo” (p.42). Dizem-nos, também, que caso a amostra seja “representativa desse

mesmo universo, é possível aceitar, com razoável confiança, que as conclusões obtidas utilizando a amostra possam ser extrapoladas para o universo” (p.42).

Para esta investigação elegemos quatro Agrupamentos de Escolas, de Lisboa e da sua periferia. Optou-se por fazer a investigação em Agrupamentos de Escolas que não eram conhecidos por parte do investigador, para haver um distanciamento deste com o objeto de estudo. Ficou definido que a amostra dos informantes-chave é de conveniência. Pelo *design* do estudo, o investigador definiu, à partida, os informantes-chave dada a natureza do cargo que estes desempenham em cada uma das organizações escolares, todavia num ou noutro caso tiveram de ser entrevistados outras pessoas da organização, ou por não haver ninguém responsável pela função pretendida pelo investigador ou pela falta de disponibilidade da pessoa em causa de participar no estudo. Os diretores de turma e os professores sem cargos atribuídos que responderam aos inquéritos por questionário foram escolhidos de forma aleatória.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o método de amostragem na indução analítica denominada por amostragem de conveniência “decide-se pela inclusão de indivíduos particulares porque se pensa que estes facilitam a expansão da teoria em formação”. Amostragem aleatória “destinada a assegurar que as características dos indivíduos no nosso estudo apareçam na mesma proporção que na população total” (p.101).

Todavia Stake (2012) adverte que “o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas compreender o caso” (p.4). Por isso, a amostragem é sempre intencional e segundo Bravo (1998) baseia-se em “critérios pragmáticos e teóricos em vez de critérios probabilísticos, buscando-se não só a uniformidade mas as variações máximas” (p.254).

A amostra, segundo Flick (2005), denomina-se teórica porque se foca em indivíduos concretos, grupos ou campos e não em critérios ou técnicas habituais da amostragem estatística. Segundo o autor, a amostra não garantirá a representatividade, uma vez que são selecionados os indivíduos que, de acordo com o esperado, poderão gerar novas ideias para a elaboração da teoria.

Bravo (1998) insere-a numa amostragem por conveniência, uma vez que o processo de amostragem é dinâmico e sequencial, pois pode ser alterado ou aumentado à medida que o estudo vai evoluindo de forma a completar ou contrastar os dados que já foram recolhidos; possibilita o ajuste automático da amostra sempre que surjam novas hipóteses de trabalho ou novas condições de análise que justifiquem a sua redefinição ou o seu reajustamento; e só está concluído quando se esgotar toda a informação suscetível de ser obtida no confronto das várias fontes de evidências.

Participam nesta investigação, mais concretamente nas entrevistas semiestruturadas, os diretores dos Agrupamentos de Escolas como líderes de topo e os respetivos presidentes dos Conselhos Gerais. Os outros informantes-chave aos quais foram aplicadas entrevistas semiestruturadas são os seguintes: Coordenadores de Diretores de Turma; Coordenadores dos Departamentos de Língua Portuguesa e Matemática; Coordenadores de Projetos, Coordenadores (ou elementos) das Equipas de Autoavaliação e, a título excecional, um Coordenador de Estabelecimento, uma Coordenadora do Departamento de Ciências Naturais, um elemento da Equipa da Avaliação dos docentes e uma professora do Departamento de Línguas (mais nenhum elemento deste Departamento do Agrupamento de Escolas dos Plátanos demonstrou disponibilidade para dar a entrevista). Como intervenientes desta investigação, ainda, se contou com a colaboração de professores (diretores de turma e professores sem cargos atribuídos de cada um dos Agrupamentos de Escolas estudados) e elementos dos respetivos Conselhos Gerais (pais/encarregados de educação, elementos da autarquia, funcionários, representantes de organizações da comunidade local) para responderem a 158 inquéritos por questionário. Os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a locais, pessoas, conversas e resultantes da análise de documentos oficiais e técnicos.

Foram escolhidos como informantes-chave os elementos do Conselho Geral por este órgão ser responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola. Tem como competências, por exemplo: eleger o diretor; aprovar, acompanhar e avaliar a execução dos documentos estruturantes da “vida” da escola; apreciar os resultados do processo de autoavaliação, aprovar as propostas de celebração de contratos de autonomia e confirmar ou não, a decisão tomada em Conselho Pedagógico, de participação no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

O diretor, por ser responsável pela administração e gestão do Agrupamento de Escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, é um informante-chave de grande relevância para a investigação. Outro informante-chave é o presidente do Conselho Geral, que preside ao Órgão de Gestão com responsabilidade no acompanhamento e na avaliação do funcionamento do Agrupamento de Escolas. Optou-se, também, por questionar vários elementos do Conselho Pedagógico, por ser um órgão onde se encontram representadas as Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica, de Articulação e Gestão Curricular, de organização das atividades de turma e outras Estruturas de Coordenação do Agrupamento de Escolas que têm competências de “decisão” nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos, bem como da formação inicial e contínua do pessoal docente.

Os professores e os diretores de turma não podiam ficar de fora desta investigação, pois são atores fundamentais e possuem uma visão mais distante e menos comprometida, comparativamente com aqueles elementos que estão diretamente envolvidos nas decisões que são emanadas pelos diferentes Órgãos da Escola.

Os dados foram recolhidos em ambiente natural nos Agrupamentos de Escolas selecionados para desenvolver esta investigação. O investigador participou de forma o mais natural possível nas conversas e acontecimentos (para os quais foi convidado pelos Diretores dos Agrupamentos de Escolas) que interessavam à investigação. Desta forma tornou-se mais fácil ao investigador a recolha de dados, a colaboração das pessoas envolvidas e a produção dos materiais necessários para a realização do trabalho.

### **7.7. Instrumentos de recolha de dados**

Os dados são os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p.149). “Os dados são considerados as provas e as pistas” que protegem a escrita que possa ser feita de forma não fundamentada e “incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar” (Bogdan & Biklen, 1994, p.149).

Na escolha dos instrumentos de recolha de dados foi tido em conta a sua relevância no contexto do *design* da investigação, nomeadamente a fidelidade (garantia que os dados se referem a informação efetivamente recolhida e não foram “fabricados”), a validade (avalia a efetiva relevância da informação produzida em relação ao conhecimento que se pretende produzir) e a sua relevância (garantia de que os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere) (Afonso, 2014).

Como principais instrumentos de recolha de dados elegemos a análise documental, a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário. Sempre que possível foram realizadas observações não participantes e o registo de notas de campo (sobre as características físicas e o funcionamento da organização escolar, assim como a observação dos comportamentos dos participantes no estudo durante as entrevistas ou conversas informais), mas tudo dependeu da autorização dada pelos diretores e das dinâmicas de trabalho existentes em cada um dos Agrupamentos de Escola estudados.

### 7.7.1. Análise documental

Para facilitar a consulta dos dados referentes a cada Agrupamento de Escolas estudado e posterior referência começou por realizar-se a análise dos documentos estruturantes da “vida” da escola (Projeto Educativo, Relatório de Autoavaliação; Plano do Diretor; Planos de Melhoria; Plano Plurianual de Melhoria; Relatórios da IGEC). Tínhamos como finalidade conhecer a missão, as crenças e os valores, ao longo do tempo, de cada um dos Agrupamentos de Escolas estudados.

Para Afonso (2014), a pesquisa arquivista ou documental consiste na utilização de informação que existe em documentos que foram anteriormente elaborados (documentos oficiais, públicos ou privados), tendo como objetivo obter dados relevantes para responder às questões de investigação. Bardin (2014) define análise documental como “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (p.47). Tem como objetivo representar a informação pertinente para o estudo de uma forma diferente, com o propósito de armazená-la para mais fácil acesso ao observador, de tal forma que este possa obter o máximo de informação e com o máximo de pertinência. Há alguns propósitos, ideias ou hipóteses para a seleção dos documentos. O investigador recorre à metodologia de análise de conteúdo para analisar os dados recolhidos. É uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, usada para complementar as informações obtidas por outras técnicas e para descobrir aspetos novos de um tema ou problema (Lüdke & André, 2008).

Guba e Lincoln (1981, citados em Magalhães, 2014, p.73) “consideram que os documentos constituem uma fonte estável e rica de recolha de dados”. Como os documentos “persistem ao longo do tempo, podem ser consultados várias vezes e servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. São uma fonte poderosa de onde são retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Fornecem informação contextualizada e permitem a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável”.

Numa primeira fase, serão elaborados alguns documentos com informação coligida de testemunhos escritos constantes em documentos oficiais relativos a cada Agrupamento de Escolas estudados de forma a armazená-la para ulterior consulta e tratamento. Com a realização deste estudo longitudinal dos dados recolhidos em documentos oficiais pretendia-se ter a noção da cultura de avaliação, mecanismos de avaliação e melhoria organizacional, perceção por parte dos elementos da comunidade educativa sobre a cultura de avaliação da escola, conhecer as estratégias de melhoria dos processos de ensino aprendizagem e dos resultados dos alunos,

perceber como a organização escolar avalia e monitoriza as ações implementadas de forma a promover a eficácia organizacional.

A análise documental permitiu, também, ter uma perceção sobre o ambiente de trabalho, os valores da organização escolar e o estilo de liderança do diretor e dos gestores intermédios, bem como a forma como as organizações escolares são avaliadas por parte da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) nos seguintes domínios: (i) resultados (académicos, sociais e reconhecimento da comunidade); (ii) prestação do serviço educativo (planeamento e organização, práticas de ensino, monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens); e (iii) liderança e gestão (liderança, gestão, autoavaliação e melhoria).

### **7.7.2. Entrevistas semiestruturadas**

Para percebermos como é que as organizações escolares desencadearam mecanismos de promoção da cultura de avaliação, se fomentou a aprendizagem e a melhoria organizacional, quais as estratégias implementadas para melhorar os processos de ensino-aprendizagem e os resultados obtidos pelos alunos, a forma como se avaliou e monitorizou a Avaliação Interna com vista a torná-las mais eficazes ao longo do tempo foram realizadas uma série de entrevistas semiestruturadas a diversos informantes-chave de cada Organização Escolar.

A entrevista semiestruturada foi um dos principais instrumentos de recolha de dados, na medida que é, segundo Flick (2005), a melhor forma para recolher um complexo acervo de conhecimentos sobre o assunto estudado que estão na posse dos entrevistados. “A entrevista permite ao observador participante confrontar a sua percepção do significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (Hébert & Boutin, 1999, p.160). A aplicação de diversos tipos de questões, previamente formuladas, de acordo com Pardal e Correia (1995) permite ao entrevistado exprimir as percepções e interpretações que faz do tema de estudo; das suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de ação ou mudança; faz referência a constrangimentos encontrados no desempenho das suas funções e ajuda à compreensão dos fenómenos. Flick (2005) explica que a entrevista semiestruturada permite ao entrevistado expressar espontaneamente hipóteses explícitas imediatas ao responder a uma questão aberta e expressar hipóteses implícitas que as complementam.

A entrevista, para Lüdke e André (2008), permite o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados de alcance mais superficial, a captação imediata e coerente da informação desejada e as correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam

eficaz na obtenção das informações desejadas. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. A entrevista individual ou com grupos permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas. A entrevista semiestruturada desenrola-se a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, o que permite ao entrevistador fazer as adaptações necessárias para que se verifique uma sequência lógica entre os assuntos e respeitar o sentido do seu encadeamento.

Para Pardal e Correia (1995), a entrevista semiestruturada permite que a comunicação seja estabelecida com caráter informal com as pessoas entrevistadas, porque as perguntas são estabelecidas antecipadamente e são suficientemente abertas. As perguntas serão lançadas à medida do desenrolar da conversa e à medida da oportunidade, porque se pretende que o discurso do entrevistado seja fluído e tenha como base as informações que ele detém, por ser essa a verdadeira razão da entrevista. Desta forma, o entrevistado vai exprimir as percepções e interpretações que faz sobre o tema de estudo; sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de ação ou mudança; faz referência a constrangimentos encontrados no desempenho das suas funções e ajuda à compreensão dos fenómenos. Neste caso, a intervenção do entrevistador consiste no encaminhamento da comunicação para os objetivos da sua entrevista para sustentar o aprofundamento da informação que é requerida. Todavia, é necessário o entrevistador ter alguns cuidados na realização das entrevistas: respeito pelo entrevistado, respeito pela cultura e pelos seus valores, estar atento à comunicação não-verbal ou “atenção flutuante” e à forma de registo dos dados obtidos (Lüdke & André, 2008). Flick (2005) alerta que é necessária a validação, por parte do entrevistado, das afirmações que realizou.

Numa segunda fase aplicaram-se as entrevistas semiestruturadas, que foram planificadas e validadas antecipadamente, como forma de recolha de dados consistentes que permitam esclarecer ideias, reorganizar e aprofundar questões em função dos objetivos propostos inicialmente. Optou-se pelas entrevistas semiestruturadas por serem organizadas por um conjunto de tópicos que podem ser cobertos pela narrativa dos entrevistados ou serem colocadas questões mais específicas para fazer emergir relatos mais verdadeiros e particulares de forma a iluminar as questões de investigação. Os objetivos destas entrevistas eram os seguintes:



- Perceber se o tipo de liderança de topo existente no Agrupamento de Escolas era o ideal para promover uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional.
- Compreender como é que o líder de topo promoveu a cultura de avaliação e melhoria organizacional.
- Saber quais as características mais valorizadas nas lideranças intermédias.
- Entender como é que as lideranças intermédias desencadearam mecanismos de cultura de avaliação e melhoria organizacional.
- Compreender de que forma a avaliação contribui para a implementação de melhorias no Agrupamento ao nível do planeamento organizacional, das práticas profissionais e dos resultados escolares.
- Verificar se os resultados da avaliação contribuíram para a mudança do desempenho docente de forma a promover o sucesso escolar.
- Conhecer as estratégias que foram implementadas no Agrupamento de Escolas e na sala de aula para melhorar os processos de ensino-aprendizagem e dos resultados dos alunos.
- Perceber como os Agrupamentos de Escolas avaliaram e monitorizaram a Avaliação Interna.
- Saber quais os fatores identificados como essenciais para promoverem a aprendizagem organizacional de forma a torná-los Agrupamentos Escolares mais eficazes.

As entrevistas foram marcadas antecipadamente, decorreram numa sala de aula ou num gabinete de trabalho e houve o cuidado que não se verificasse nenhuma interrupção. Esclareceram-se os entrevistados dos objetivos da investigação e depois destes darem o seu consentimento para a participação no estudo e foi pedida autorização para gravar as suas declarações. Após a transcrição das entrevistas, estas só foram usadas quando os entrevistados deram autorização para o seu uso e procedido às alterações que consideraram convenientes. No final da transição das entrevistas, procedemos à destruição das gravações e houve o cuidado de manter a confidencialidade dos Agrupamentos Escolares e dos entrevistados. Assim, foram atribuídos nomes fictícios aos agrupamentos de escolas estudados.

No total foram realizadas vinte e oito entrevistas semiestruturadas aos líderes intermédios e de topo dos Agrupamentos de Escolas estudados. A função desempenhada por cada um dos entrevistados está descrita no quadro síntese que a seguir se apresenta.

Quadro 7 – Quadro síntese das pessoas entrevistadas

Escolas	Entrevistados	Função
Agrupamento das Acácias	V1	Coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Exatas
	V2	Coordenadora dos Percursos Curriculares Diferenciados
	V3	Diretor do Agrupamento
	V4	Coordenadora de Diretores do 3.º ciclo e coordenadora da Equipa de Autoavaliação
	V5	Coordenadora do Departamento de Línguas
	V6	Presidente do Conselho Geral
Agrupamento dos Plátanos	E1	Diretora do Agrupamento
	E2	Presidente do Conselho Geral
	E3	Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais
	E4	Coordenador de Diretores de Turma do 2.º ciclo
	E5	Coordenadora de Diretores de Turma do 3.º ciclo
	E6	Elemento do Departamento de Línguas, adjunta da coordenadora dos diretores de turma do 3.º ciclo, professora de Inglês do 5.º ano e diretora de turma do 6.º ano
	E7	Coordenadora de Avaliação
Agrupamento dos Eucaliptos	P1	Diretora do Agrupamento
	P2	Presidente do Conselho Geral
	P3	Coordenador do Departamento de Matemática
	P4	Coordenador do Departamento de Línguas
	P5	Coordenadora do Departamento de Ciências Naturais
	P6	Coordenadora de Projetos
	P7	Coordenadora de Diretores de Turma do Secundário
	P8	Coordenador de Estabelecimento
Agrupamento dos Sobreiros	A1	Diretor do Agrupamento
	A2	Elemento da Equipa de Autoavaliação
	A3	Coordenador de Línguas
	A4	Presidente do Conselho Geral
	A5	Coordenador do Departamento de Ciências Exatas
	A6	Coordenador TEIP
	A7	Coordenadora dos Diretores de Turma

As entrevistas foram analisadas em pormenor, recorrendo à análise de conteúdo para a sistematização da informação recolhida, respeitando uma coerência que esteve de acordo com o esquema escolhido para o efeito. A leitura das entrevistas possibilitou a divisão do material em seus elementos componentes que foram, devidamente, codificados. A construção de categorias descritivas refletiram o propósito da pesquisa e deram sentido à informação obtida.

### 7.7.3. Inquéritos por questionário

Com a finalidade de aferir as perceções de diversos informantes-chave acerca da informação coligida sobre a cultura organizacional, o seu envolvimento no planeamento e melhoria do desempenho do Agrupamento de Escolas, no processo de aperfeiçoamento das práticas profissionais e promoção do sucesso educativo, foi realizada uma série de inquéritos por questionário.

Afonso (2014) explica que o inquérito por questionário consiste num “conjunto de questões escritas a que se responde também por escrito” e cujo “objetivo principal consiste em converter a informação obtida pelos respondentes em dados pré formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p. 108).

Para Birou (1966), “o inquérito é uma pesquisa sistemática e o mais rigorosa possível de dados sociais significativos, a partir de hipóteses já formuladas, de modo a poder fornecer uma explicação” (p.394). Este instrumento de investigação visa recolher informações baseando-se numa série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos. A importância dos questionários passa, também, pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.

Nestes inquéritos por questionário foram contempladas perguntas de resposta fechada, aberta e outras onde se usaram respostas em escala (quando se pretendia que o respondente situasse a sua resposta num dos níveis de uma escala proposta), respostas por ordenação (quando se pretendia que o respondente ao confrontar-se com uma lista de proposições fizesse a sua ordenação em função de um critério específico) e respostas em listagem (quando o respondente fazia a sua escolha de uma lista de afirmações).

Para compreender como é que os atores da comunidade educativa olhavam para a cultura da avaliação organizacional da escola foram elaborados inquéritos por questionário, que depois de validados, foram aplicados a alguns docentes e aos representantes dos Conselhos Gerais dos Agrupamentos de Escolas estudados. Os inquéritos por questionário foram anónimos e tiveram como objetivos:

- Saber se os atores da comunidade educativa eram envolvidos no processo de estruturação dos documentos orientadores da escola.
- Perceber de que forma os atores da comunidade educativa se sentiram envolvidos na implementação da avaliação organizacional.
- Perceber a forma como a direção divulgava e partilhava os resultados da avaliação organizacional.
- Compreender como os atores da comunidade educativa percecionaram a implementação de melhorias no Agrupamento ao nível do planeamento organizacional, nas práticas profissionais e nos resultados escolares.

- Analisar como os atores educativos relacionaram a melhoria organizacional com os resultados da avaliação e a necessidade de promoção de novos processos de ensino-aprendizagem de forma a melhorar o sucesso escolar.

O inquérito por questionário foi elaborado no Google Forms com a designação “A liderança escolar como promotora de uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional”, cujo pedido de Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar – inquérito n.º 0591400003 – foi registado e aprovado em 18/01/2018 (em conjunto com a entrevista semiestruturada) pela Direção-Geral da Educação. Numa primeira fase, foi pedido o preenchimento dos inquéritos *online* por estes terem sido dados a conhecer através do *e-mail* institucional ou pessoal dos inquiridos. Mas, nesta fase o investigador deparou-se com a não participação das pessoas visadas (diretores de turma, professores sem cargo atribuído e elementos do Conselho Geral), porque a elas não chegava a informação necessária ou por estas não quererem dar resposta a mais uma tarefa pedida pela escola. Como o investigador não tinha acesso ao endereço eletrónico das pessoas envolvidas (foram os Presidentes dos Conselhos Gerais, Coordenadores de Diretores de Turma e/ou Diretores dos Agrupamentos de Escolas que fizeram chegar o *e-mail* com o *link* correspondente para aceder ao inquérito por questionário às pessoas escolhidas pelo investigador), não havia como insistir e pedir a colaboração junto das mesmas para o preenchimento do referido inquérito. Por essa razão, foram fotocopiados duzentos inquéritos por questionário e entregues pelo investigador aos colegas na sala de professores das Escolas Sede dos Agrupamentos estudados ou deixados com os Coordenadores dos outros Estabelecimentos de ensino. No total, foram validados 158 inquéritos por questionário.

Para o tratamento dos inquéritos por questionário foi realizada a análise de conteúdo das perguntas abertas e o tratamento estatístico – com a elaboração de tabelas e gráficos – das perguntas com resposta fechada. Nas perguntas de resposta aberta foi usado o código seguinte: AAI (Agrupamento das Acácias), API (Agrupamento dos Plátanos), AEI (Agrupamento dos Eucaliptos) e ASI (Agrupamento dos Sobreiros).

#### **7.7.4. Observação não participante**

Para ter uma visão mais credível e holística da realidade, a observação não participante e as notas de campo facilitaram a obtenção de informação que não seria detetada a partir de outras técnicas. Permitiu, também, aprofundar o conhecimento sobre a realidade, a triangulação de dados e a garantia da fiabilidade dos resultados.

Para que a observação se torne num instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a informação obtida não deve ser condicionada pelos pontos de vista dos sujeitos. A observação precisa de ser controlada e sistemática. Para que isso aconteça é necessária uma preparação rigorosa do observador e a existência de um planeamento rigoroso (delimitação do objeto de estudo, decisão sobre o grau de participação do observador, a duração das observações, etc...). Assim, o observador precisa aprender a fazer registos descritivos e fazer anotações organizadas, saber separar os detalhes relevantes dos triviais e utilizar métodos rigorosos para validar as suas observações. Para se centrar nos aspetos relevantes este deve estar concentrado durante a observação (Lüdke e André, 2008).

A observação pode ser utilizada como o principal método de investigação ou estar associada a outras técnicas de recolha de dados, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno que está a ser pesquisado. Pretende-se que o observador consiga apreender a visão dos sujeitos observados e compreenda o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. A observação, também, permite a recolha de dados em situações onde é impossível outras formas de comunicação (Lüdke & André, 2008).

A observação é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes informantes, a participação e a observação direta e a introspecção” (Flick, 2005, p. 142), e onde existe um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada, uma vez que acompanha o curso dos acontecimentos (Lüdke & André, 2008).

Os problemas deste método de recolha de dados são os seguintes: não se poder observar todos os fenómenos em situação e pode aumentar a probabilidade de conclusões apressadas, o que vai comprometer a validade do estudo. Para solucionar estes problemas devem ser conjugadas outras técnicas de recolha de dados, como por exemplo as entrevistas (Flick, 2005).

Bogdan e Biklen (1994) explicam-nos que o conteúdo das observações deve envolver um registo detalhado do que ocorre no campo de estudo e ter uma parte mais reflexiva. Até sugerem a reconstrução de diálogos, o comportamento do observador e a descrição de sujeitos, locais, eventos especiais e de atividades. Quando se procede à reconstrução de diálogos, as palavras, os gestos, os depoimentos, as relações entre as pessoas observadas e entre estas e o pesquisador devem ser registadas usando, sempre que seja possível, as suas próprias palavras. Aquando da descrição de eventos especiais, as anotações do pesquisador devem incluir o que ocorreu, quem estava abrangido e como se deu esse envolvimento. As atividades devem ser descritas na sequência pela qual ocorrem, bem como o comportamento das pessoas observadas. Igualmente

importante é facto do observador incluir nas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Durante a recolha dos dados, nas observações o pesquisador deve incluir nos seus registos os seus sentimentos, problemas, ideias, impressões, preconceções, dúvidas, certezas, surpresas e deceções, pois estas anotações constituem a parte reflexiva do observador. Quando é inviável fazer anotações no momento da observação, porque compromete a interação com o grupo, o pesquisador deve encontrar um momento propício para as fazer, desde que não seja muito distante dos eventos observados para não correr o risco de se esquecer dos factos examinados importantes (Bogdan & Biklen, 1994).

A observação pode ser estruturada (observação sistemática) e observação não estruturada (observação de campo). Durante a observação estruturada usam-se fichas ou grelhas concebidas antecipadamente em função dos objetivos de pesquisa e nelas faz-se o registo de informações de teor quantitativo ou facilmente quantificável e previamente codificada (Afonso, 2005).

As notas de campo, para Bogdan e Biklen (1994), consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p.150) dos dados num estudo qualitativo. Para estes autores, a observação participante baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Stake (2012) explica que durante a observação o investigador de caso qualitativo deve manter um bom registo dos acontecimentos de forma a “providenciar uma boa descrição relativamente incontestável para análise posterior e para o relatório final” (p. 78). A observação direta permite que o observador chegue mais perto da perspetiva dos sujeitos (Lüdke & André, 2008), mas deve existir o distanciamento necessário do investigador na relação com os parceiros de interação no terreno, especialmente quando participa nos acontecimentos, uma vez que pode introduzir uma certa artificialidade nas anotações que faz (Lofland & Lofland, 1984, citados em Flick, 2005). Por conseguinte, o investigador deve descrever as próprias observações e não as inferências dessa observação. A linguagem empregue nas notas de campo deve ser concreta e não vaga (Pertti & Gretel Peltó, 1987, citados em Afonso, 2005).

Para Stake (2012), não existe um momento particular para se iniciar a análise dos dados. “A análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais” (p.87). O autor sugere que as impressões e as observações do investigador sejam fracionadas.

Foram alvo de análise de conteúdo as observações participantes e o registo das notas de campo. O material empírico qualitativo coligido destas diversas fontes proporcionaram dados que foram transformados progressivamente em elementos constitutivos de um novo texto que culminou com a redação do relatório final da tese. Todavia, neste caso as informações

recolhidas tiveram mais utilidade para perceber qual o ambiente de trabalho vivido em cada organização escolar, a atividade diária da pessoa entrevistada, as características sociais e culturais da população escolar.

### **7.8. Critérios de análise de dados**

A análise dos dados recolhidos “envolve um trabalho de organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

“A análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos de análise do material escrito, independentemente da sua origem” (Flick, 2005, p.193) e prevê a utilização de categorias com o objetivo de reduzir os dados recolhidos pelo investigador. “As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser apartado dos outros dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221). As categorias principais são mais gerais e abrangentes; as subcategorias dividem as categorias principais em categorias mais pequenas.

Depois de registados os dados, o pesquisador vai usar um procedimento indutivo para tentar organizá-los por categorias ou tipologias (Lüdke & André, 2008). A fase de tratamento do material recolhido corresponde a uma transformação dos dados em bruto do texto, realizada de acordo com regras precisas, de forma a transformá-los sistematicamente e agregá-los em unidades (categorias) que irão permitir uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 2014). As categorias devem refletir os propósitos da pesquisa e devem ser credíveis junto dos informantes (Lüdke & André, 2008). A escolha das unidades de registo e de contexto deve responder de forma pertinente às características do material e aos objetivos da análise. As unidades de registo podem ser de natureza e dimensão variáveis e são a codificação correspondente ao “segmento de conteúdo a considerar como unidade de base” (Bardin, 2014, p.130). “A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo” (Bardin, 2014, p.133). A unidade de conteúdo serve para compreender a significação exata da unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem que é “o maior elemento do texto que cabe numa categoria” (Mayring, 1983, citado em Flick, 2005, p.194).

Segundo Van Der Maren (1987, citado em Hébert & Boutin, 1990), na investigação qualitativa a codificação dos dados de uma investigação recai sobre o investigador e esta irá permitir a sistematização dos resultados e o seu tratamento futuro. Trata-se de proceder à

redução de particularidades de um quadro geral e manipulável. A cada uma é atribuída um código e serão estes que posteriormente serão analisados e tratados.

Assim, podemos dizer que a categorização é uma operação de classificação de um conjunto de elementos, através da diferenciação e do reagrupamento segundo rubricas ou classes (unidades de registo) que reúnem um grupo de elementos com características comuns. Classificar esses elementos pressupõe o seu agrupamento, o que impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. A categorização trata-se de um processo de tipo estruturalista onde é necessário o isolamento dos elementos (inventário) e a sua repartição para impor uma certa organização das mensagens (classificação) num sistema de categorias, com a finalidade de condensar e simplificar os dados que se encontravam em bruto (Bardin, 2014).

De seguida, o investigador volta a examinar o material recolhido com o intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode explorar as ligações entre os vários itens, para estabelecer relações e associações, para os associar, combinar, separar ou reorganizar (Lüdke & André, 2008). Quando as hipóteses inicialmente formuladas são influenciadas por aquilo que o investigador compreende da significação da mensagem torna-se necessário reler o material, alterar leituras, efetuar releituras e decodificar a evidência dos factos através do método indutivo (Bardin, 2014). O tratamento da informação qualitativa constitui-se, assim, como um “processo ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2014, p.126). Finalmente, o investigador irá procurar ampliar o campo de informação identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados. A última etapa consiste num novo julgamento das categorias quanto à sua abrangência e delimitação (Lüdke & André, 2008), tanto mais que no tratamento dos dados os dispositivos utilizados vão sendo organizados e trabalhados durante o processo analítico e interpretativo (Afonso, 2014).

Para a apresentação do tratamento dos dados foi elaborado um quadro de categorização das respostas dadas nas diversas entrevistas realizadas. Neste quadro constam quatro colunas: (i) na primeira coluna estão indicadas as categorias; (ii) na segunda constam as subcategorias; (iii) na terceira faz-se a descrição dos dados, sistematizando a análise do seu conteúdo, criando para tal as unidades de registo (UR); (iv) na quarta coluna estão representadas as unidades de contexto (UC) que são os códigos atribuídos aos inquiridos, compostos por uma letra e um número.

Depois de realizada a categorização foi necessário estabelecer conexões e relações que possibilitaram novas explicações e interpretações dos dados recolhidos.



No capítulo 9, apresentaremos os dados a partir das categorias resultantes do tratamento das entrevistas semiestruturadas e que estão enunciadas no quadro 8.

Quadro 8 – Categorização das entrevistas semiestruturadas

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>1. Cultura de avaliação no Agrupamento</b>	1.1. Papel do Diretor do Agrupamento 1.2. Papel das lideranças intermédias 1.3. Clima do agrupamento 1.4. Cultura do agrupamento 1.5. Dificuldades na criação de uma cultura de Agrupamento 1.6. Estratégias para melhorar o clima de escola e a criação da cultura de Agrupamento 1.7. Modelos de autoavaliação 1.8. Credibilidade 1.9. Envolvimento dos atores da comunidade educativa 1.10. Constrangimentos da autoavaliação organizacional
<b>2. Implementação e monitorização da avaliação organizacional</b>	2.1. Utilidade da autoavaliação 2.2. Funções da avaliação externa 2.3. Constrangimentos da avaliação externa 2.4. Avaliação interna <i>versus</i> externa dos alunos 2.5. Autoavaliação como reflexão alargada e de incentivo à melhoria 2.6. Autoavaliação como melhoria da gestão da escola 2.7. Monitorização das melhorias alinhadas com a avaliação externa
<b>3. Fatores que promovem a aprendizagem organizacional</b>	3.1. Equipas Educativas 3.2. Aprendizagem organizacional 3.3. Contributo da direção e gestão pedagógica para promover a aprendizagem organizacional 3.4. Formação das lideranças intermédias 3.5. Visão estratégica 3.6. Papel da comunicação 3.7. Papel do Conselho Geral
<b>4. Melhoria Organizacional</b>	4.1. Desafios que se colocam à direção 4.2. Desafios que se colocam às lideranças intermédias 4.3. Estratégias de melhoria 4.4. Constrangimentos no processo de melhoria e inovação 4.5. Práticas Pedagógicas 4.6. Inovação 4.7. Papel da liderança de topo 4.8. Mobilização das lideranças intermédias 4.9. Papel do amigo crítico
<b>5. Contributo das lideranças intermédias para a melhoria da qualidade educativa</b>	5.1. Medidas colocadas em prática pelo Diretor para melhorar a gestão da organização escolar 5.2. Desafios para a autonomia curricular 5.3. Constrangimentos na inovação e flexibilidade curricular 5.4. Mobilização das lideranças intermédias para a melhoria dos resultados escolares 5.5. Mobilização dos líderes intermédios para a melhoria das práticas profissionais 5.6. Desafios na mudança das práticas profissionais

	5.7. Constrangimentos na mudança das práticas profissionais 5.8. Medidas para melhorar o desempenho das lideranças intermédias
<b>6. Processos de melhoria do ensino-aprendizagem e dos resultados escolares</b>	6.1. Delegação de competências para a melhoria organizacional e educativa 6.2. Dificuldades na delegação de competências 6.3. Implementação do projeto de supervisão pedagógica 6.4. Dificuldades na implementação do projeto de Supervisão Pedagógica 6.5. Contributo da Supervisão pedagógica para a melhoria das práticas profissionais 6.6. Medidas organizacionais para melhorar o processo de ensino-aprendizagem 6.7. Metas para melhorar os processos de ensino-aprendizagem 6.8. Estratégias implementadas para melhorar os processos de ensino-aprendizagem 6.9. Resultados escolares

Para interpretar a informação quantitativa recolhida nos inquéritos por questionário foi utilizada a estatística, por ser constituída por um conjunto de procedimentos que são necessários para descrever e analisar as medidas obtidas neste instrumento de recolha de dados. Foi usada a estatística descritiva para obter o número usado para descrever um conjunto de características medidas na amostra definida à partida (Afonso, 2014).

O investigador progressivamente vai transformando os dados em elementos constitutivos do texto científico. Este texto novo é constituído pela leitura construtiva, interpretativa e muito singular resultante do contato do contexto empírico particular e o olhar específico do investigador. Esta fase do trabalho está geralmente organizada na interpretação dos resultados e na sua discussão, pois assim é possível construir uma teoria interpretativa que tem como objetivo a criação de uma estrutura integrada que pode ser usada para explicar e prever um fenómeno social (Afonso, 2014).

## 7.9. Processos de triangulação

A triangulação é “a combinação de metodologias no estudo de um mesmo fenómeno” (Denzin, 1978, citado em Guerra, 2003, p.127) e existem quatro tipos: a triangulação de dados, do investigador, teórica e metodológica (Denzin, 1989, citado em Flick, 2005).

“A triangulação de dados refere-se à utilização de fontes diferentes (...) e a ideia é envolver sistemática e intencionalmente no estudo pessoas e grupos, enquadramentos locais e temporais” (Denzin, 1989, citado em Flick, 2005, p.231). A triangulação de investigador permite a utilização de observadores ou entrevistadores diferentes para fazer a comparação sistemática das influências que estes exercem sobre o problema e os resultados da pesquisa. A

triangulação teórica tem como objetivo ampliar as possibilidades de produção do saber. A triangulação teórica tem como fundamento a “abordagem de dados com perspectivas e hipóteses múltiplas em mente... são colocados lado a lado diversos pontos de vista teóricos para verificar a sua utilidade e capacidade” (Denzin, 1989, citado em Flick, 2005, p. 231). A triangulação metodológica permite ao investigador contrapor as diferenças que aparecem na descrição e na apreciação da realidade realizadas. Neste caso pode ser feita a triangulação intra-método e inter-métodos (Denzin, 1989, citado em Flick, 2005).

A triangulação das fontes de dados permite ao investigador ver se o fenómeno se mantém inalterado noutros momentos, espaços ou à medida que as pessoas interagem de modo diferente. É um esforço que o investigador faz para perceber se está a observar ou a relatar o mesmo significado em circunstâncias diferentes. Na triangulação do investigador é pertinente que outros investigadores observem a mesma cena ou fenómeno, pois as suas reações servem não só para apoiar ou não a interpretação original, assim como fornecer dados adicionais para o estudo. Como os investigadores nunca interpretam as coisas que observam exatamente do mesmo modo, embora concordem no seu significado, verifica-se, assim, a triangulação da teoria. O investigador, também, recorre à triangulação metodológica, porque assim aumenta a confiança da sua interpretação (Stake, 2012).

Para Flick (2005), a triangulação é o processo que permite ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento; é uma alternativa à validação de resultados e procedimentos, melhorando o alcance, a profundidade e a consistência dos procedimentos metodológicos. “O princípio básico subjacente à ideia de triangulação é o de recolher observações/apreciações de determinada situação (ou de um aspecto em particular), a partir de uma variedade considerável de ângulos ou perspectivas e, posteriormente compará-las e confrontá-las” (Elliott, 1980, citado em Guerra, 2003, p.128).

Neste trabalho de investigação foram usados os quatro processos de triangulação descritos anteriormente. Houve, também, a articulação de diferentes técnicas de recolha de dados, com o intuito de desenvolver o processo de verificação empírica, formalizar a resposta aos problemas que foram colocados, apoiar as afirmações utilizadas no estudo, bem como, apoiar as conclusões e alcançar a verdade.

Para Hébert e Boutin (1990), os critérios científicos utilizados nas metodologias quantitativas são comuns na metodologia qualitativa, e estes são: objetividade, validade e fidelidade. A diferença na aplicação destes critérios, entre as duas metodologias, reside ao nível dos procedimentos sugeridos ou aplicados.

No que diz respeito à objetividade, Blumer (1968, citado em Hébert & Boutin, 1990) refere que:

Existe um mundo cuja realidade é empírica. As percepções e as concepções que dela podemos ter dependem em larga medida de nós próprios, mas este mundo não aceita indiferentemente todas as concepções. (...) A «verdade» (ou aquilo que é considerado provisoriamente como tal num dado momento) é delimitada simultaneamente pela capacidade de tolerância da realidade empírica e pelo consenso da comunidade científica (p.66).

A validação dos dados é importante, pois é necessário saber se os dados ou medidas obtidas possuem valor de representação e se os fenómenos estão corretamente denominados. A validade corresponde à exigência do investigador na procura de dados que correspondam àquilo que pretende apresentar, de um modo verdadeiro e autêntico. A validade, também, diz respeito ao processo de codificação/seleção da informação (Gauthier, 1987, citado em Hébert & Boutin, 1990). Para garantir a validade interna de uma investigação é necessário dar uma resposta ao problema através da lógica da argumentação ou da demonstração que ligam as diversas componentes da investigação entre si (Van Der Maren, 1987, citado em Hébert & Boutin, 1990), portanto é a capacidade de um procedimento produzir a resposta correta (Kirk & Miller, 1986, citados em Hébert & Boutin, 1990).

Kirk e Miller (1986, citado em Hébert & Boutin, 1990) distinguem três tipos de validade: (i) validade aparente – baseia-se na evidência dos dados de observação; (ii) validade instrumental – ocorre quando um procedimento consegue demonstrar que as observações efetuadas confirmam os dados recolhidos por um processo alternativo (já considerado como válido); e (iii) validade teórica – existe quando um procedimento pode demonstrar que o quadro teórico corresponde às observações realizadas.

A fidelidade dos resultados da investigação é definida em relação à persistência de um procedimento de medida para obter a mesma resposta. A fidelidade não incide diretamente sobre os dados, mas sim sobre as técnicas e instrumentos de medida ou de observação (Kirk & Miller, 1986, citados em Hébert & Boutin, 1990). Serve como necessidade de documentar todas as fases de investigação para se poder confirmar a fidelidade e a persistência na aplicação dos princípios de análise, tratamento e interpretação dos dados recolhidos (Van der Maren, 1987, citado em Hébert & Boutin, 1990). Na investigação qualitativa, a fidelidade é considerada como critério de validação da investigação, porque é importante fundamentar o problema estudado através de uma teoria específica ou pelos métodos utilizados. A fidelidade está orientada para o controlo da segurança dos dados e dos procedimentos, uma vez que podem ser fundamentados na especificidade dos diferentes métodos qualitativos utilizados na investigação (Flick, 2005).

Para Erickson (1986), o maior desafio deste método de investigação

recai no estabelecimento de uma relação sólida entre os objetivos da investigação e a recolha de dados. O investigador deve ter o cuidado de recolher o número suficiente de evidências ou provas para confirmar determinadas alegações; deve recolher dados em diversas fontes para proceder à triangulação de dados; não deve fazer interpretações erradas; deve possuir dados suficientes para proceder ao confronto das interpretações e alegações; não deve rejeitar prematuramente uma alegação e deve certificar aquelas que à partida já pareciam confirmadas (Erickson, 1986, citado em Magalhães, 2014, p.79).

Nesta investigação, depois de transcritas as entrevistas, respeitando tudo o que foi dito e aquilo que aconteceu e como forma de acautelar a fiabilidade da investigação garantiu-se, junto dos participantes, que as declarações registadas eram exatamente as que estes queriam proferir relativamente ao assunto que estava a ser analisado, tendo sido dado a ler o documento escrito daí resultante e as mesmas só foram utilizadas depois de terem sido obtidas as respetivas autorizações para o seu uso. Pretendia-se que o entrevistado encontrasse possíveis enviesamentos ou deformações de interpretação por parte do entrevistador e que se verificasse a melhoria de autenticidade do seu conteúdo. O cruzamento dos dados obtidos nas entrevistas com os que foram recolhidos nos outros instrumentos de investigação (inquéritos por questionário, notas de campo, observações não participantes e análise documental) foi a forma encontrada para garantir a fiabilidade e validade do seu conteúdo. Deste modo foi possível verificar que aquilo que foi dito pelos entrevistados corresponde ao que socialmente é adequado e que se tratou de uma autodescrição sincera.

Apresentamos num próximo capítulo os dados da investigação oriundos da análise das entrevistas através da categorização e subcategorização dos mesmos. Os dados dos inquéritos por questionário serão apresentados por meio de gráficos, da análise das perguntas abertas e respetivas inferências. No que respeita aos dados oriundos da análise documental, estes serão apresentados na análise categorial, de modo a podermos fazer a triangulação das fontes de dados, sistematizando diferentes possibilidades de produção de conhecimento.

## **CAPÍTULO 8 – CAMPO DE ESTUDO**

O trabalho de campo realizou-se em quatro Agrupamentos de Escolas distintos (Agrupamento dos Eucaliptos, das Acácias, dos Plátanos e dos Sobreiros), todos do distrito de Lisboa, de três concelhos diferentes, com contextos sociais, culturais e económicos distintos e cuja localização era relativamente próxima da área de residência do investigador.

### **8.1. Caraterização do Agrupamento dos Eucaliptos**

#### **8.1.1. Contexto local**

O Agrupamento dos Eucaliptos situa-se numa freguesia cujos achados arqueológicos atestam a presença humana desde o Paleolítico. Vestígios Romanos levam a crer que, também, foi ocupada pelos Romanos devido à proximidade do Rio Tejo e à sua navegabilidade. Foi no século XIV que foi instituído o morgadio que foi ocupado até ao século XIX. As atividades económicas tradicionais eram a pesca, a salicultura e a agricultura. É uma cidade com uma área de 4 Km<sup>2</sup>, com mais de 30 mil habitantes. O movimento associativo constitui-se como um verdadeiro agente do desenvolvimento local.

Esta cidade dispõe de um núcleo museológico, uma zona ribeirinha recentemente requalificada, um palácio, uma biblioteca municipal, várias coletividades antigas e um novo auditório cultural.

#### **8.1.2. Contexto escolar**

O Agrupamento de Escolas dos Eucaliptos foi homologado 2012 e resultou da agregação de dois Ex Agrupamentos existentes na freguesia, já de si muito grandes. A reorganização da rede escolar teve como propósito assegurar uma melhor gestão dos recursos e uma maior diversificação de Ofertas Formativas, adequadas às necessidades dos alunos. Os Projetos Educativos dos anteriores Agrupamentos espelhavam a identidade própria das duas Escolas, tendo como referências os seus patronos e projetando na comunidade uma visão ímpar e própria. Porém, possuíam como missão comum o sucesso educativo.

O Agrupamento de Escolas dos Eucaliptos é constituído por oito escolas, o que facilita a transição adequada dos alunos entre os diferentes níveis e ciclos de ensino. Assim, fica facilitado o ensino sequencial e articulado, desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. O conjunto dos equipamentos escolares deste Agrupamento foi alvo de melhorias, à exceção da Escola do Segundo Ciclo. Esta possui instalações já muito degradadas e poucas condições para o desenvolvimento das práticas letivas em condições razoáveis, nos blocos mais antigos (escola

inaugurada no ano letivo de 1976/77 como Escola Preparatória e em maio de 1996 passou a Agrupamento de Escolas). Todos os estabelecimentos de ensino deste Agrupamento estão bem equipados (um Jardim de Infância, duas escolas do Primeiro Ciclo, três Escolas do Primeiro ciclo/Jardim de Infância e uma Escola do Segundo Ciclo) e a sua localização favorece a articulação do trabalho desenvolvido, porque o mais próximo dista da Escola Sede de 550 metros e o que fica mais longe está situado a 1200 metros.

A Escola Sede foi requalificada entre 2011 e 2013. Assim, foi possível alargar a Oferta Formativa do Ensino Básico ao Secundário. Dispõe de várias salas de aula equipadas com materiais áudio visuais, biblioteca, auditórios, bar, P.B.X., cozinha e refeitório, serviços administrativos e reprografia. Possui, também, laboratórios destinados à lecionação das ciências experimentais, salas de informática, salas para clubes, espaços desportivos (pavilhão desportivo e campo de jogos), pátios de recreio e recintos polivalentes cobertos para a realização de atividades, como conferências, espetáculos e convívio.

Neste momento falta criar uma cultura de escola que permita delinear uma trajetória que autorregule os desempenhos pedagógicos e organizacionais, tendo em vista a projeção do novo Agrupamento junto da comunidade local.

### **8.1.3. Caraterização da comunidade escolar**

#### **8.1.3.1. Alunos**

O Agrupamento de Escolas dos Eucaliptos possui cerca de três mil e quatrocentos alunos, que se caracteriza pela sua heterogeneidade e diferentes estratos sociais.

Na Educação Pré-Escolar existem treze turmas e a população discente ronda as trezentas crianças. No primeiro ciclo há cinquenta e três turmas, distribuídas pelos vários anos de ensino, e a população discente é aproximadamente de mil e duzentas crianças. No segundo ciclo existem vinte e seis turmas, o que perfaz cerca de setecentos alunos. São quarenta e duas turmas do terceiro ciclo, com uma população discente de mil alunos aproximadamente. Do décimo ano são cinco turmas, do décimo primeiro ano três e do décimo segundo são oito, o que perfaz um número aproximado de quinhentos alunos.

Cerca de vinte e um por cento dos alunos do Agrupamento recebem auxílios económicos sob a forma de subsídios de refeição, livros e outro material escolar, Destes, sessenta e dois por cento beneficiam do escalão A e trinta e nove por cento do escalão B.

A taxa de abandono escolar precoce, neste Agrupamento de Escolas, é considerada residual.

Em relação ao número de alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente pode dizer-se que são aproximadamente cento e vinte alunos. Estes apresentam problemáticas em domínios bem diversos – sensoriais (visão e audição), mentais (intelectuais, linguagem, e emocionais), saúde física/neuromusculoesquelética e espectro do autismo.

De referir, também, que cerca de setenta alunos são provenientes de outras nacionalidades, como por exemplo, do Brasil, Cabo-Verde, Guiné, Roménia, Moldávia, Angola, Ucrânia, São Tomé e Príncipe, Espanha, China. Itália e Senegal.

#### **8.1.3.2. Pessoal docente e não docente**

O corpo docente do Agrupamento de Escolas dos Eucaliptos pode dizer-se que no ano letivo de 2013/2014 era estável, uma vez que este era composto por cerca de duzentos e sessenta elementos, dos quais cento e setenta e cinco eram do Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento, vinte do Quadro de Zona Pedagógica e os restantes eram contratados. Com os Concursos Nacionais de Professores, dos dois últimos anos, verificou-se uma grande mobilidade de docentes e muitos deles saíram ou entraram neste Agrupamento.

Em relação ao pessoal não docente pode dizer-se que são cerca de oitenta funcionários (dos quais sessenta e cinco são Assistentes Operacionais e catorze são Assistentes Técnicos). A este número acrescem-se outros Assistentes Operacionais colocados pela Autarquia para serviço de refeitórios das Escolas do 1.º Ciclo e supervisão dos alunos.

#### **8.1.4. Estruturas de Apoio Educativo**

Em relação a este ponto é de realçar que no Pré-Escolar existem Atividades de Complemento de Apoio à Família; no primeiro ciclo são facultadas Atividades de Enriquecimento Curricular e Apoio Educativo sempre que sejam detetadas dificuldades de aprendizagem; no 2.º Ciclo existe o Apoio ao Estudo e Tutorias; e no 3.º Ciclo e Secundário é disponibilizado o Apoio/Sala de Estudo para os alunos que necessitam de acompanhamento e esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos programáticos das disciplinas.

#### **8.1.5. Clubes e Projetos**

O Agrupamento de Escolas dos Eucaliptos promove os seguintes projetos:

- Apoio ao Aluno – é um projeto transversal que abrange diferentes vertentes da psicologia que inclui: o atendimento individualizado e a orientação vocacional do aluno; por fazer o apoio aos alunos como forma de prevenção de comportamentos de risco e indisciplina; e por dinamizar um conjunto de ações sobre estas temáticas junto de toda



a comunidade escolar. Promove, também, o Projeto de Educação para a Saúde e Sexualidade em áreas de intervenção como a alimentação e a atividade física, o consumo de substâncias psicoativas, a sexualidade e a violência em meio escolar.

- Desporto Escolar – Pretende-se estimular os alunos a aderir à prática de atividades recreativas e formativas externas variadas: voleibol feminino e masculino, basquetebol feminino e masculino, ténis de mesa, atletismo, desportos gímnicos e judo.
- Horta da escola – o projeto por detrás de uma horta comunitária tem um propósito pedagógico de promover o convívio, as boas práticas agrícolas, a agricultura biológica e a permacultura, além de incentivar à produção da terra e à preservação e conhecimento da natureza.
- Parlamento dos Jovens/ Assembleia Municipal Jovem – a implementação deste projeto visa educar para a cidadania no segundo e terceiro ciclos, estimulando o gosto pela participação cívica e política, por exemplo.
- Plano Nacional de Leitura
- Projeto de Leitura
- Projeto de Escrita Criativa
- Espaço de reflexão, aprendizagem e partilha entre um grupo de pais e encarregados de educação com a colaboração de diretores de turma/professores titulares para acompanhamento e orientação dos filhos/educandos.
- Banco de Manuais Escolares

No que se refere a clubes o Agrupamento dos Eucaliptos possui:

- Clube de Programação e Robótica

Neste clube são explorados *Kits* Pedagógicos e Educacionais ideais para desenvolver aulas práticas e proporcionar experiências científicas escolares. Este clube envolve cerca de 50 alunos da Escola Sede e da Escola do Segundo Ciclo. Com este clube pretende-se favorecer o crescimento intelectual dos alunos por meio da experimentação, construção, reconstrução, observação e análise, assim como da resolução de problemas, da aplicação de conceitos no domínio das ciências (Física, Mecânica, Matemática, Computação, ...) e da aprendizagem lúdica. Por outro lado, permite o desenvolvimento de competências académicas como, por exemplo, o estímulo do pensamento crítico, incentiva a resolução de problemas da vida real e, por outro, estimula o desenvolvimento de competências sociais, como a colaboração e a criatividade. Permite, também, o

desenvolvimento psicomotor e cognitivo dos alunos, amplia a sua capacidade de raciocínio lógico e torna as aprendizagens significativas.

- Clube das Ciências – é um espaço onde os alunos podem desenvolver atividades científicas com caráter mais lúdico de forma a despertar neles a curiosidade, o gosto e o sentido de observação do mundo à sua volta.
- Clube das Línguas – fomentar o gosto pelas línguas e contribui para o desenvolvimento da comunicação.
- Clube das Artes – envolve a educação artística, o ensino da guitarra e o coro do Agrupamento, assim como o Núcleo do Teatro.
- Clube da Rádio – Visa promover a comunicação entre os vários elementos da comunidade escolar e a divulgação dos projetos musicais realizados pelos alunos.
- Jornal Escolar – forma reflexiva e de divulgação daquilo que se faz no Agrupamento.

#### **8.1.6. Parcerias e protocolos**

As parcerias e protocolos estabelecidos pela Organização Escolar com outras entidades visam dar resposta a situações emergentes e decorrentes da prática educativa.

As entidades parceiras são:

- Bombeiros Voluntários;
- Centro de Saúde;
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens;
- Centro de ajuda aos mais necessitados;
- Grupo Dramático;
- Polícia de Segurança Pública /Escola Segura;
- União das Juntas de Freguesia;
- Empresas do tecido empresarial da região que se têm envolvido nas atividades do Agrupamento;
- Câmara Municipal;
- CERCI;
- Centro de Psicologia e Desenvolvimento;
- Laboratório da Fala;
- TV Mais;
- Centro de Competências Nacional;
- Instituições de Solidariedade Social;

- Centro de Formação da zona;
- Empresas do tecido empresarial da região.

#### **8.1.7. Princípios orientadores do Projeto Educativo do Agrupamento**

O reconhecimento da aprendizagem como alicerce essencial para a identidade de uma Organização Educativa de referência e um ensino de qualidade para a formação de cidadãos críticos e capazes de cumprir a sua responsabilidade social, assim como o respeito pelas diferenças são considerados os Princípios Orientadores do Agrupamento.

A Missão do Agrupamento será promover um ensino de qualidade adequado às constantes mudanças que se verificam numa sociedade em desenvolvimento, orientado para os interesses dos alunos de forma a proporcionar uma formação geral sólida em termos de cidadania e da construção do bem-estar comum, através da partilha de aprendizagens e valores promotores do desenvolvimento de competências pessoais e sociais essenciais para integração dos discentes na comunidade local.

Da leitura e análise do Plano de Ação Estratégica da diretora verifica-se que esta foca a sua atenção em quatro medidas que considera essenciais para o bom funcionamento do Agrupamento e que estão identificados como pontos fracos/fragilidades detetadas pela Avaliação Interna e Externa. São elas as seguintes: (i) défice na articulação curricular vertical (sequencialidade das aprendizagens); (ii) educar para a literacia; (iii) supervisão em sala de aula; e (iv) o comportamento adequado na sala de aula.

No Projeto Educativo, depois de exaustivamente enumerados os pontos fortes e fracos, apontados pela equipa do Observatório de Qualidade, faz-se referência às oportunidades e ameaças a que a organização escolar está sujeita. No que se refere às oportunidades pode dizer-se, a título de exemplo, que existe a perceção da necessidade de estabelecimento de novas parcerias com entidades locais e com Instituições do Ensino Superior, assim como a presença de pessoas com potencial de formação entre pares/qualificação dos recursos humanos a nível interno. Já no campo das ameaças foi referida a resistência à mudança e a diminuição da taxa da natalidade na região.

#### **8.1.8. Objetivos estratégicos e operacionais do Projeto Educativo**

No Projeto Educativo do Agrupamento fica bem explícito que se pretende: (i) fomentar uma liderança de gestão partilhada por todos os membros da comunidade educativa nas dimensões relacionadas com a gestão dos recursos humanos, comunicação, relação escola/comunidade e articulação; (ii) melhorar o ensino/aprendizagem, tendo em vista questões

relacionadas com os resultados escolares, a existência de projetos, a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a implementação de Atividades de Enriquecimento Curricular e Extracurriculares, assim como a promoção da saúde; (iii) proporcionar um “novo desafio” tendo em vista a equidade, inclusão e o reconhecimento (pretende-se melhorar as condições e proporcionar mais recursos necessários para o desenvolvimento da ação educativa).

No que se refere ao primeiro objetivo estratégico apontado – fomentar uma liderança de gestão partilhada por todos os membros da comunidade educativa – destacam-se como objetivos operacionais, a título de exemplo: a organização pedagógica assente numa gestão em espiral dos currículos, intensificando as práticas de articulação entre os Departamentos curriculares, assim como a melhoria da comunicação quer interna quer externa ao Agrupamento. Para melhorar o processo ensino/aprendizagem salientam-se os seguintes objetivos operacionais: fomentar a participação em projetos como incentivo às aprendizagens e melhoria da qualidade do sucesso educativo. Por fim, e no que diz respeito à promoção da equidade, inclusão e reconhecimento, é de realçar que se pretende a variabilidade da Oferta Educativa e Formativa, assim como garantir a equidade entre as escolas do Agrupamento e potenciar ações que envolvam professores, pais, alunos e parceiros como estratégia fundamental para o desenvolvimento de um verdadeiro serviço educativo.

#### **8.1.9. Formação interna do Agrupamento**

O Plano de Formação do Agrupamento assenta nas necessidades profissionais manifestadas pelos diversos agentes educativos, desenvolvendo-se em articulação com o Centro de Formação Concelhio e com outras entidades parceiras, refletindo igualmente um forte reconhecimento dos recursos humanos internos como forma de potenciar a partilha e a replicação de conhecimentos e práticas pedagógicas a nível de escola de modo a promover o sucesso profissional e educativo de todos.

### **8.2. Caraterização do Agrupamento dos Plátanos**

#### **8.2.1. Contexto local**

O Agrupamento dos Plátanos situa-se na zona limítrofe da cidade de Lisboa e abrange duas das suas freguesias. Foi constituído em 2010 sob proposta da DRELVLT e este abrange todos os níveis de educação, ensino e formação, incluindo adultos e, também é promotor de um Centro de Qualificação e Ensino Profissional (COEP). Deste Agrupamento fazem parte três escolas: uma Secundária (Sede do Agrupamento), uma Escola Básica e Integrada com Jardim de Infância e uma Escola Básica onde apenas funciona o 1.º Ciclo e o Jardim de Infância.

A Escola Sede foi construída numa zona residencial, atualmente, envelhecida e com a redução de número de alunos viu-se confrontada com a realidade de incluir alunos de bairros sociais limítrofes, imigrantes de primeira geração (essencialmente de leste) e de segunda geração (essencialmente dos PALOP). Neste último caso, trata-se de um conjunto de alunos mais velhos que a maioria dos restantes e que têm um historial de repetências em anos anteriores, são provenientes de famílias desestruturadas, de várias proveniências e culturas, com poucos recursos e que valorizam pouco a escola e os saberes que esta transmite.

As outras duas escolas foram construídas numa zona residencial de construções recentes onde se verificou a requalificação urbana e ambiental, fortemente urbanizada e integram as crianças da sua área de influência. As outras duas escolas foram construídas numa zona residencial de construções recentes onde se verificou a requalificação urbana e ambiental, fortemente urbanizada e integram as crianças da sua área de influência. Frequentam o Agrupamento cerca de 2400 alunos, No Agrupamento dos Plátanos desempenham funções cerca de 200 docentes, dos quais 90% pertencem aos quadros, indiciando bastante estabilidade.

### **8.2.2. Contexto escolar**

A Escola Sede foi criada em 1975 e nela sempre funcionou o Terceiro Ciclo e o Ensino Secundário. No ano letivo de 2008/2009 foi alvo de intervenção de remodelação e modernização.

No ano letivo de 1972/1973 foi criada uma Escola Básica que funcionava em instalações pré-fabricadas de carácter provisório e sem autonomia no seu funcionamento. No final da década de 70 começou a receber alunos oriundos dos PALOP que, juntamente com outros de minorias étnicas, se fixaram na sua área de influência. No ano de 1999/2000, a Escola foi transferida para a zona norte da área de influência e passou a oferecer a Educação Pré-Escolar e os três níveis do Ensino Básico.

Na zona sul da área de influência foi criada uma Escola Básica, onde apenas funciona o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo. Nesta escola estava prevista a ampliação das instalações para possibilitar o funcionamento do 2.º e 3.º Ciclos mas, como se verificou uma diminuição da população escolar, de momento as obras não terão lugar e tudo ficará assim. Alguns alunos desta escola têm que frequentar o Segundo Ciclo na Escola Sede por ser mais próxima da sua residência.

### **8.2.3. Caraterização da comunidade escolar**

#### **8.2.3.1. Alunos**

Frequentam o Agrupamento dos Plátanos cerca de 2000 alunos, dos quais: 130 alunos na Educação Pré-Escolar (seis grupos), 450 alunos no 1.º Ciclo (17 turmas), 300 no 2.º Ciclo (11 turmas), 500 do 3.º Ciclo do Ensino Básico (19 turmas), 20 no Curso Vocacional de Nível Básico (1 turma), 450 em Cursos Científico-Humanísticos (18 turmas), 90 nos Cursos Profissionais (4 turmas) e 20 num Curso Vocacional (1 turma), 60 nos Cursos de Educação e Formação de Adultos do Ensino Básico (duas turmas) e 20 no Ensino Secundário Recorrente (duas turmas). O Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional tem cerca de 1500 adultos envolvidos em diferentes etapas do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e mais 100 em turmas de Português para Todos.

No que se refere às Tecnologias de Informação e Comunicação, verifica-se que cerca de 70% dos alunos do Ensino Básico e, apenas, 25% dos alunos do Ensino Secundário possuem computador com ligação à Internet. Cerca de 5% dos alunos são de nacionalidade estrangeira, mas maioritariamente brasileira. Verifica-se que aproximadamente 15% dos alunos beneficiam da Ação Social Escolar.

#### **8.2.3.2. Encarregados de Educação**

Os dados relativos à formação académica dos pais e das mães revelam que, em relação aos alunos do Ensino Básico, cerca de 65% têm Habilitação Superior e 20% possuem o Ensino Secundário. No que concerne aos dos estudantes deste nível de ensino, cerca de 20% têm Formação Superior enquanto 25% têm o Ensino Secundário. Quanto à sua ocupação profissional, cerca de 70% no Ensino Básico e 30% no Ensino Secundário exercem atividades de nível superior e intermédio.

#### **8.2.3.3. Pessoal docente e não docente**

No Agrupamento dos Plátanos desempenham funções cerca de 200 docentes, dos quais 90% pertencem aos quadros, indiciando bastante estabilidade. A sua experiência profissional é significativa, pois cerca de 70% dos docentes lecionam há 10 ou mais anos. O pessoal não docente é composto por cerca de 65 trabalhadores, dos quais 50 são Assistentes Operacionais e 15 Assistentes Técnicos e uma Psicóloga.

#### **8.2.4. Estruturas de Apoio Educativo**

O Agrupamento dos Plátanos proporciona um conjunto de apoios à sua comunidade discente que visam o desenvolvimento global e integral dos alunos, nomeadamente as ações

que valorizam as suas aptidões e capacidades, o seu comportamento e atitudes. Destas destacam-se:

- Sala de Estudo – Funciona nas três escolas paralelamente ao horário do seu funcionamento e é orientada por professores das várias Áreas Disciplinares, que ensinam as técnicas de estudo convenientes para suprir as dificuldades evidenciadas. Realizam trabalho autónomo ou acompanhado, tiram dúvidas ou recebem apoio individualizado. Neste espaço dá-se apoio a alunos com falta de assiduidade devidamente justificada e para a recuperação de horas devidamente acompanhadas por professores ou individuais no caso dos alunos dos Cursos Profissionais e Vocacionais. Este apoio, também, é proporcionado aos alunos dos Cursos Noturnos (presencialmente ou à distância) e aos alunos adultos a concluir o Ensino Secundário.
- Apoio ao Estudo – O Apoio ao Estudo é assegurado pelo professor titular da turma e consta do currículo do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e no espaço destinado a aprender a estudar.
- Português como Língua Não Materna – Destina-se a alunos cuja primeira língua não é o português e aqueles que, embora nascidas em Portugal, ouvem e falam outras línguas e dialetos com os seus pares.
- Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) desenvolvem a sua ação nos três estabelecimentos de ensino e asseguram o acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem como o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior do Agrupamento e com a comunidade.
- A Educação Especial visa responder às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, a inclusão educativa e social dos discentes, a sua autonomia e a estabilidade emocional. Pretende-se promover a igualdade de oportunidades, assim como a preparação destes alunos para o prosseguimento dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego.
- Em cada escola funciona uma Biblioteca Escolar e estas são unidades de apoio que organizam, processam, divulgam e disponibilizam documentação e informação de

natureza pedagógico-didática, em vários tipos de suporte, e realizam atividades culturais diversificadas e motivadoras de aprendizagens não formais.

- Cada escola tem um Gabinete de Promoção da Disciplina que visa a prevenção, o acompanhamento e a remediação das situações de indisciplina que surgem, a maior parte das vezes, pelo incumprimento de algumas das regras do Regulamento Interno ou de boa educação e cidadania. Quando são detetadas situações que resultam de outros problemas mais complexos, esta estrutura fará, também, o encaminhamento psicopedagógico desses casos.

#### **8.2.5. Projetos e iniciativas**

Dos projetos e iniciativas da escola destacam-se os seguintes:

- As visitas de estudo propostas pelos docentes são parte integrante ou de complemento da prática letiva (locais, nacionais e internacionais).
- Existência de vários clubes para que os discentes, de uma forma lúdica (Estrelícia TV, Estrelícia Voz, Clube Europeu, “Plátanos” Pet, Clube da Robótica, Construção de Instrumentos Musicais, Clube da Música, Clube do Teatro, Clube de Dança, Clube de Expressão Corporal, Clube de Ciências, Clube de Xadrez) possam interagir e, assim, sensibilizar para temas importantes à sua formação integral.
- Desporto escolar – Tem como objetivo proporcionar condições para a prática desportiva regular em meio escolar, como estratégia de melhoria do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis para todos os alunos abrangidos pela Escolaridade Obrigatória. Engloba um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação, desenvolvidas como Complemento Curricular e de Ocupação dos Tempos Livres.
- Outros projetos – No Agrupamento existem vários projetos (uns são comuns a mais que uma escola, ou a todas, outros são específicos de cada escola) e têm por objetivo a articulação entre ciclos e o intercâmbio e o convívio entre os alunos das três escolas, como forma de estabelecer laços, visando uma melhor e mais rápida integração dos discentes, para facilitar a redução do absentismo e da indisciplina, favorecer o clima de aprendizagem, o sucesso escolar, ajudar na promoção de uma cultura docente colaborativa e um clima amigável.
- Projeto de Mediação Escolar, onde os alunos do 7.º e 8.º anos trabalhem com os Diretores de Turma para melhorarem a integração dos alunos mais novos, tendo em vista a redução do absentismo escolar e da indisciplina, favorecendo o clima de aprendizagem e o sucesso escolar.



- Junior Achievement Portugal (JAP) é uma associação sem fins lucrativos que leva às escolas programas que desenvolvem nas crianças e jovens o gosto pelo empreendedorismo.
- Abertura da escola ao meio (recursos e meios de formação/certificação da comunidade local; elementos facilitadores da promoção da imagem do Agrupamento; ações para adultos).

### **8.2.6. Atividades de Enriquecimento Curricular**

As Atividades de Complemento ou Enriquecimento Curricular vão surgindo e constituem-se como oportunidade, pelo seu interesse, pertinência ou singularidade, ou em consequência de situações, ou acontecimentos dignos de nota. Destas destacam-se, por exemplo, as seguintes:

- Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo (AEC) – são atividades educativas e formativas que incidem na aprendizagem de línguas estrangeiras, nos domínios desportivos, artístico, científica, técnico e de educação para a cidadania.
- Protocolo de emissão de televisão em circuito fechado nas várias escolas aderentes, cujas atividades podem ser desenvolvidas de acordo com o Projeto Educativo da Escola.
- O Gabinete de Educação para a Saúde desenvolve estilos de vida mais saudáveis, em consonância com a concretização das temáticas relacionadas com a promoção da saúde que estão previstas nos Planos Curriculares, nomeadamente a nutrição, elucidando para a criação de hábitos de alimentação saudável e prática regular de atividade física e intervém, ainda, na área educação sexual.
- Projeto de Ensino Bilingue do Inglês, em parceria com o British Council com duas turmas do 4.º ano.
- Erasmus+ – Neste projeto há a destacar a utilidade do conhecimento, o desenvolvimento da criatividade e inovação, a atualização de métodos a fim de melhorar a eficácia da aprendizagem de cada aluno e cultivar o espírito de trabalho de equipa.
- Participação em Concursos Nacionais (Olimpíadas da Química, Olimpíadas da Matemática, Olimpíadas da Biologia, Quizz (várias disciplinas), Canguru Matemático, Jogos Matemáticos, vários jogos na área da programação, produção de vídeo,... e o concurso Matemática Pangea e Internacionais.

### **8.2.7. Protocolos e parcerias**

O Agrupamento dos Plátanos estabeleceu protocolos e parcerias com (i) Juntas de Freguesia da área de intervenção; (ii) Polícia de Segurança Pública da Zona; (iii) Microsoft Portugal; (iv) Rádio e TV; (v) Hospital da zona; (vi) Centro de Saúde; (vii) Escola Superior de Enfermagem; (viii) Universidade de Évora; (ix) Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL); (x) Instituto Matono; (xi) Instituto Superior de Contabilidade de Lisboa (ISCAL); (xii) PWC; (xiii) Mais Educativa; (xiv) Comissão de Mulheres da UGT; e (xv) Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE).

### **8.2.8. Visão, missão e valores do Agrupamento**

O Agrupamento dos Plátanos tem como visão a liderança de processos de excelência como forma de aquisição, consolidação, reconhecimento e validação de saberes e competências a nível científico, tecnológico, social, cultural e ambiental. A promoção da educação e formação ao longo da vida nas valências escolar e profissionalizante é uma forma de contribuir para a formação integral de crianças e jovens, assim como para a formação de adultos e para o reconhecimento de competências que são adquiridas ao longo da vida. A existência da necessidade de preservar, reforçar e fomentar valores sociais e de cidadania são fundamentais para uma sociedade com melhor qualidade de vida e responsabilidade, tanto social como económica e ambiental. Daí a necessidade de desenvolvimento de parcerias com a Autarquia e o tecido empresarial da comunidade envolvente. A missão do Agrupamento assenta em valores de transparência, equidade, competência, profissionalismo, pedagogia e eficiência.

Aquando da constituição do Agrupamento dos Plátanos um desafio que se colocou e, ainda, se aplica à Direção é a preservação da identidade de cada uma das Escolas, manter uma interligação entre elas, aglutinar as idiossincrasias e promover a unidade escolar. Verificou-se um investimento de uma estratégia conducente ao sucesso escolar e a finalidade estivesse na educação e na formação ao longo da vida, com o objetivo de promover um ensino de qualidade e tendo como meta a excelência.

### **8.2.9. O Projeto de intervenção**

O Agrupamento dos Plátanos tem uma abrangente Oferta Educativa e Formativa desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, que vai do Regular ao Vocacional ou Profissional e, também a Formação de Adultos e o Reconhecimento e Validação de Competências. Assim, é possível o desenvolvimento de um Projeto Educativo comum e estruturado entre os vários níveis e ciclos de ensino de forma a assegurar a articulação curricular, horizontal e vertical. É

dada importância à articulação de aprendizagens que envolvem as famílias e a comunidade, pois são um bom contributo para melhorar a participação de cada cidadão em termos pessoais, profissionais e sociais.

A Escola Sede é a entidade promotora de um Centro de Qualificação e Ensino Profissional, que integra jovens a partir dos 15 anos e adultos que pretendem melhorar as suas qualificações escolares e profissionais e procede ao seu encaminhamento, de acordo com o perfil de cada um, para a mais adequada experiência de vida ou projeto de futuro.

Neste Agrupamento de Escolas investe-se na formação integral de cada aluno, promovendo o sucesso escolar e educativo, assim como a sua transição para o Ensino Superior ou para a vida ativa. Paralelamente, são promovidas ações e disponibilizados meios atrativos e diversificados, quer educativos, culturais ou meramente lúdicos que sejam considerados essenciais para o cumprimento da missão de instruir, educar e formar.

O estabelecimento de parcerias com Entidades Públicas e Privadas tem um duplo sentido, na medida que é uma forma de privilegiar uma adequada formação em contexto para os alunos e constitui-se como uma forma de melhorar a qualificação do corpo docente pela oportunidade da formação contínua.

No Projeto Educativo do Agrupamento dos Plátanos fica patente a intenção de empreender e desenvolver ações que corrijam as debilidades apuradas (e que constam do documento), nomeadamente a comunicação interpessoal e inter Escolas do Agrupamento, assim como aprimorar o serviço educativo na busca constante e sistemática da excelência.

Os princípios apontados no Projeto Educativo do Agrupamento dos Plátanos são os seguintes: (i) oferecer diferentes alternativas credíveis e de qualidade; (ii) promover o sucesso escolar; (iii) promover o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens; (iv) valorizar o relacionamento afetivo com cada criança (base da sua formação); (v) assegurar o direito à diferença, valorizando as características individuais e, no caso das crianças com NEE, as condições adequadas ao seu desenvolvimento; (vi) educar para os afetos; (vii) educar para uma cidadania responsável; (viii) promover uma sólida formação que garanta o prosseguimento de estudos; (ix) formar para desempenhos profissionais qualificados; (x) responder a necessidades de formação e qualificação de uma população adulta de variadas proveniências e percursos, com diferentes objetivos; (xi) corresponder ao desejo de cultivar o gosto pelo saber; (xii) dar prioridade a critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa; (xiii) fomentar um clima que favoreça as relações interpessoais e a implementação de práticas educativas inovadoras; (xiv) incentivar o trabalho cooperativo entre

professores; (xx) valorizar a imagem do Agrupamento e das Escolas que o integram; e (xxi) promover a eficiência e a eficácia na Organização e Gestão do Agrupamento.

As áreas de intervenção são a promoção do saber e da disciplina na escola, assim como sustentar o Agrupamento. Para cada uma destas áreas de intervenção foram definidos os objetivos que se pretendem alcançar e destes destacam-se, apenas, alguns: (i) promover o sucesso escolar; (ii) reduzir o absentismo; (iii) promover a articulação entre ciclos e níveis de ensino; (iv) promover valores para a cidadania, a educação sexual relevando a importância dos afetos e a educação para a promoção da saúde; (v) incentivar o gosto pelo saber; (vi) incentivar a formação ao longo da vida; (vii) reconhecimento e validação de competências e saberes adquiridos em contextos não formais e informais; (viii) promover a disciplina; (ix) incentivar a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar; (x) sensibilizar os alunos para a intervenção na vida escolar de modo que o seu envolvimento seja o contributo para o desenvolvimento da cultura do Agrupamento; (xi) utilizar plenamente os serviços de apoio aos alunos; (xii) promover um bom ambiente de trabalho em cada uma das escolas; (xiii) promover valores para uma vivência colaborativa e responsável; (xiv) acolher a realização de Atividades Extracurriculares e de Enriquecimento Curricular; (xv) melhorar a comunicação nas escolas e no Agrupamento; (xvi) promover atividades de interligação e o convívio entre as Escolas do Agrupamento; (xvii) zelar pela segurança de pessoas e bens; e (xviii) preservar o património do Agrupamento.

### **8.3. Caracterização do Agrupamento das Acácias**

#### **8.3.1. Contexto local**

O Agrupamento de Escolas das Acácias está integrado no Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária desde 1996, por ser uma freguesia reconhecida como zona de risco e de exclusão social. Situa-se numa localidade que outrora se dedicava à agricultura e, atualmente, é uma zona dormitório situada na periferia da cidade de Lisboa.

A população desta freguesia tem muitos habitantes oriundos de países africanos de língua oficial portuguesa, imigrantes de países de leste e do Brasil, assim como duas comunidades de etnia cigana. Constata-se que com a construção de blocos habitacionais com maior qualidade tem vindo a emergir um novo “tecido” social com mais habilitações académicas.

Para além da baixa escolarização da maioria dos pais e encarregados de educação, a escola não é entendida como um bem essencial e os alunos não têm um bom suporte parental (famílias

desestruturadas e carenciadas, com horários de trabalho incompatíveis com o acompanhamento dos filhos e um fraco conhecimento da língua portuguesa).

### **8.3.2. Contexto escolar**

Este Agrupamento de Escolas é constituído pela Escola Sede, por três Escolas do 1.º Ciclo, cinco Escolas do 1.º Ciclo/JI e um Jardim-de-Infância. Na freguesia, o Agrupamento de Escolas é a única Oferta Escolar da Rede Pública, à exceção da Educação Pré-Escolar oferecida por Instituições Privadas de Solidariedade Social. Os diversos estabelecimentos de ensino que formam este Agrupamento de Escolas distam no máximo de 3 km da Escola Sede, facto que não constitui constrangimento relativamente à sua articulação. A Escola Sede já manifesta alguns problemas de degradação e verifica-se a sobrelotação de todos os estabelecimentos de ensino, apesar de terem sido feitas remodelações e o aproveitamento máximo dos espaços.

As atividades desportivas realizam-se no ginásio da Escola Sede e em dois pavilhões gimnodesportivos (um camarário e outro alugado a um Grupo Desportivo).

Na freguesia, as atividades culturais e de lazer são praticamente inexistentes.

### **8.3.3. Caracterização da comunidade escolar**

#### **8.3.3.1. Alunos**

O número total de alunos que frequentavam o Agrupamento de Escolas das Acácias, no ano letivo de 2013/2014 era aproximadamente de 2500 alunos. Estes encontravam-se distribuídos pelos vários Estabelecimentos de Ensino e pelos diversos anos de escolaridade (desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário). No Pré-Escolar frequentavam cerca de 225 alunos. No 1.º Ciclo 1085 e nos restantes anos de ensino (2.º, 3.º Ciclos e Secundário) 1200 alunos.

A taxa de abandono escolar no 2.º Ciclo, no ano letivo de 2013/2014, é nula e no Terceiro Ciclo e Secundário ronda 1%. Como cerca de 10% da população escolar era de etnia cigana eram estes que evidenciavam maior absentismo ou abandono escolar.

Beneficiavam do Apoio Social Escolar, no ano letivo de 2013/2014, aproximadamente 900 alunos. Cerca de 80 tinham aulas de Português Língua não Materna e aproximadamente 130 alunos eram apoiados pela equipa de Educação Especial.

#### **8.3.3.2. Pessoal docente**

No ano letivo de 2013/14, o número total de professores era 245 aproximadamente. Destes, cerca de 170 pertenciam ao Quadro do Agrupamento e os restantes eram do Quadro de Zona Pedagógica ou contratados.

#### **8.3.4. Oferta formativa**

O Agrupamento de Escolas das Acácias tem uma Oferta Formativa significativa para poder dar respostas curriculares aos alunos que frequentam os diferentes Estabelecimentos de Ensino desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. Mais concretamente, ao nível do Ensino Básico: Ensino Regular, Cursos de Educação e Formação/Cursos Vocacionais, Percursos Curriculares Alternativos e Ensino Artístico da Música, estendendo a Oferta ao Ensino Secundário Nível do Ensino Profissional. Nos últimos anos tem oferecido Educação e Formação de Adultos em horário pós-laboral.

#### **8.3.5. Estruturas de Apoio Educativo**

No Agrupamento de Escolas das Acácias os alunos beneficiam da existência de:

- Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo e reforço das aprendizagens;
- Coadjuvação em sala de aula na disciplina de Matemática – 2.º Ciclo;
- Apoio a Matemática no 3.º Ciclo;
- Apoio a Português de 2.º e 3.º Ciclos;
- Salas de Estudo - Reforço das aprendizagens /Apoio aos alunos de 2.º Ciclo e 3.º Ciclo;
- Programa de Recuperação para alunos em risco de retenção.

#### **8.3.6. Projetos**

O Agrupamento de Escolas das Acácias participa nos projetos seguintes:

- A minha educação, futuro e emprego;
- Erasmus +;
- Política europeia;
- Poster de Arte;
- Crescer na Europa.

#### **8.3.7. Parcerias**

São parceiros privilegiados deste Agrupamento de Escolas várias entidades das quais se destacam as seguintes: Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Unidade de Saúde Familiar, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Centro de Emprego e Formação Profissional, Centro Regional de Segurança Social, Guarda Nacional Republicana, Associação de Bombeiros Voluntários, Associações de Pais e locais, uma Instituição de Ensino Superior e entidades empresariais locais e regionais.

O Agrupamento de Escolas coopera com associações/entidades de utilidade pública, tais como: o Centro Comunitário, o Centro de Acolhimento Temporário, os Jovens Associados da freguesia, a Casa do Povo, o Grupo Desportivo, a Associação dos Africanos do Concelho, a Associação de Reformados Pensionistas e Idosos da Freguesia, as Associações Recreativas, a Escola de Música do Conservatório de Lisboa, AIPN, o Hospital e algumas clínicas da região. Coopera, também, com outras Instituições e Empresas que asseguram estágios curriculares do Ensino Profissional Secundário e demais Percursos Qualificantes e/ou Alternativos.

#### **8.3.8. Princípios orientadores do Projeto Educativo do Agrupamento**

Os princípios orientadores do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas das Acácias são:

- Compete ao Agrupamento, que continuar a reivindicar um estatuto diferenciado de TEIP, desenvolver iniciativas que promovam uma real articulação das aprendizagens, desenvolvendo esforços que garantam o acesso da Educação Pré-Escolar a todas as crianças, uma educação mais motivadora e recorrendo ao papel integrador da Arte e do Desporto e condições de estabilidade e qualidade no processo de ensino-aprendizagem.
- Constitui-se como preocupação deste Agrupamento promover uma cultura de trabalho que valorize o saber ser e o saber estar, credibilizando os Jardim-de-Infância e as Escolas junto da restante comunidade, e também incentivar a participação dos pais.

#### **8.3.9. Metas e objetivos estratégicos do Projeto Educativo**

As metas do Projeto Educativo do Agrupamento são:

- Desenvolver iniciativas que promovam uma real articulação das aprendizagens;
- Desenvolver esforços que garantam o acesso da Educação Pré-Escolar a todas crianças da freguesia, a promoção de uma educação motivadora recorrendo ao papel integrador da Arte, do Desporto, assim como as condições de estabilidade e a qualidade no processo de ensino e aprendizagem;
- A promoção de uma cultura de trabalho que valorize o saber ser e o saber estar, para credibilizar todos os Estabelecimentos de Ensino do Agrupamento de forma a incentivar a participação dos pais.

O Agrupamento organiza-se de acordo com as necessidades da sua comunidade educativa, tentando rentabilizar e melhorar os seus recursos humanos, materiais e físicos. Tem como objetivos:

- Promover e avaliar práticas inovadoras de organização do trabalho em sala de aula que viabilizem e assegurem o sucesso educativo para todos os alunos;
- Promover a diferenciação de práticas pedagógicas que correspondam aos interesses e as necessidades dos seus alunos, recorrendo a medidas de discriminação positiva;
- Promover a Formação Profissional de acordo com as necessidades do seu público, os recursos humanos e dos materiais disponíveis;
- Promover o Ensino Artístico da Música;
- Assegurar a articulação eficaz entre os diferentes níveis de ensino-aprendizagem e o acompanhamento individualizado de todos os alunos;
- Desenvolver iniciativas que assegurem acessibilidade a bens culturais;
- Introduzir componentes locais nos currículos e desenvolver projetos de intervenção com os alunos de âmbito patrimonial, cultural ou social;
- Criar as condições necessárias para a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Incentivar atividades no âmbito do Desporto Escolar;
- Divulgar os principais acontecimentos da vida do Agrupamento através da Rádio, dos Jornais Escolares e Concelhios, da Página e da Plataforma da Escola;
- Dinamização de projetos que concorram para a humanização e o embelezamento dos espaços educativos e exteriores dos Estabelecimentos de Ensino do Agrupamento;
- Promoção de rastreios e de ações preventivas de saúde, em articulação com os serviços de saúde locais ou outros;
- Melhorar a organização dos horários dos alunos de acordo com a capacidade de resposta de todas as Escolas do Agrupamento para que passem a funcionar em regime normal;
- Criar condições para o funcionamento e acompanhamento das Atividades de Prolongamento do Horário Extracurricular e de Apoio à Família.

## **8.4. Caracterização do Agrupamento dos Sobreiros**

### **8.4.1. Contexto local**

O Agrupamento de Escolas dos Sobreiros foi fundado nos primeiros anos deste século e a Escola Sede foi construída no final da década de 90, numa altura conturbada para esta comunidade, dado que foi necessário realojar pessoas que viviam em condições pouco dignificantes num Bairro Social que faz parte desta localidade. Passados os anos, os pais dos



alunos das classes sociais mais elevadas começaram a retirar os filhos desta escola, porque esta passou a estar muito vocacionada para as crianças do Bairro Social. Por essa razão, o número de alunos foi decrescendo imenso e o número de professores também. Com a entrada da atual Direção o número de alunos tem vindo a aumentar gradualmente e o número de professores também. Este fenómeno deve-se ao aumento da diversificação da Oferta Educativa para os jovens e adultos da freguesia.

Neste momento, verificam-se dois fenómenos externos que afetam negativamente o Agrupamento, um é a degradação das condições sociais do Bairro e associado a este facto, a emigração de famílias para o estrangeiro, nomeadamente as famílias com mais competências e rede de suporte nos países para onde se dirigem, nomeadamente França e Inglaterra.

#### **8.4.2. Contexto escolar**

Este Agrupamento de Escolas integra o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária desde o ano letivo de 2005/2006 e é constituído por três Unidades Educativas: a Escola Básica Integrada (Sede do Agrupamento), um Jardim-de-Infância e uma Escola Básica com Jardim-de-Infância. A Escola Sede, em termos de construção, é muito bem apetrechada apesar de ter 20 anos, porque é considerada recente e está no topo das escolas que hoje em dia em termos de infraestruturas. Recentemente a Escola Sede do Agrupamento tem sido alvo de remodelações e intervenções de manutenção dos espaços físicos e equipamentos, tornando-se, assim, um espaço agradável e acolhedor.

#### **8.4.3. Caracterização da comunidade escolar**

##### **8.4.3.1. Alunos**

Em 2015 frequentavam o Agrupamento de Escolas dos Sobreiros cerca de 600 alunos, distribuídos por 29 turmas.

Desde o ano letivo de 2011/2012 tem-se observado o aumento de alunos com Necessidades Educativas Especiais (cerca de 50 no ano letivo de 2015/2016), bem como o número de alunos carenciados (aproximadamente 340), correspondendo a um aumento dos alunos abrangidos pela Ação Social Escolar.

Atualmente, o universo de alunos é de cerca de 900.

Quanto à Oferta Formativa pode dizer-se que no Agrupamento de Escolas dos Sobreiros foram criados Cursos Profissionais de dia e Cursos para Adultos à noite. Têm Pré-Escolar, Primeiro Ciclo, três Unidades de Ensino Estruturado para meninos autistas ou com multideficiência, duas do Primeiro Ciclo e uma do Segundo Ciclo, têm Cursos profissionais de Restauração a funcionar na Escola Sede, uma turma de Percursos Curricular Alternativos e ao

nível do ensino para adultos possuem os Cursos de Alfabetização, turmas do 1.º Ciclo, 2.º Ciclo, 3.º Ciclos e duas do Secundário, sendo uma do Ensino Normal e a outra é do Curso de Certificação no Âmbito da Restauração, ou seja, neste caso os alunos adultos terminam o 12.º ano e ficam com um diploma em restauração. Grande parte dos alunos adultos trabalhava em restaurantes e pastelarias da zona ou na cidade de Lisboa e verifica-se que é um curso que está a aumentar o número de discentes.

O número de alunos por turma do regular é reduzido por se tratar de uma Escola TEIP e por terem bastantes alunos com Necessidades Educativas Especiais. Neste momento, não possuem mais espaço no Primeiro Ciclo. Possuem seis turmas do 1.º Ciclo, seis da Educação Pré-Escolar, dezasseis turmas do Segundo e Terceiro ciclos e à noite têm dezasseis turmas a funcionar. Em termos de Ofertas Educativas para Adultos é o segundo Agrupamento de Escolas do Concelho que mais Ofertas Educativas tem, por isso são considerados pela Câmara Municipal na Rede Escolar como um dos pólos de referência do Ensino para Adultos no Concelho.

#### **8.4.3.2. Encarregados de educação**

A escolaridade média dos pais e encarregados de educação situa-se no 3.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que existe uma grande maioria sem habilitações ou habilitações desconhecidas. A participação dos pais no Agrupamento é maior no 1.º Ciclo por existir um protocolo com a Associação de Pais e Encarregados de Educação para a dinamização das Atividades de Enriquecimento Curricular. No 2.º e 3.º Ciclos participam menos devido à baixa escolarização das famílias, bem como às longas jornadas de trabalho realizadas para suprir as carências económicas.

#### **8.4.3.3. Pessoal docente e não docente**

No ano letivo de 2015/16 exerciam funções docentes aproximadamente 30 professores dos quadros e 45 contratados, assim como dois Técnicos Especializados. O corpo docente é muito jovem, maioritariamente na faixa etária dos 30 – 39 anos.

O pessoal não docente ronda os 30 elementos, adstritos à Autarquia. Existiam, nesse ano letivo, cerca de 25 Assistentes Operacionais e 5 Assistentes Técnicos.

#### **8.4.4. Projetos**

Os projetos desenvolvidos no Agrupamento dos Sobreiros são os seguintes:

- Projeto PLNM – Apoio de Português Língua Não Materna aos alunos com nível de proficiência inicial e intermédio.

- Sala específica de acompanhamento comportamental, para o encaminhamento de alunos com ocorrências disciplinares.
- Desporto Escolar – Dinamização de atividades desportivas na escola e no Concelho, de modo a permitir um maior aperfeiçoamento nas modalidades e fomentar o espírito desportivo e de cooperação, contribuindo para a formação integral dos alunos.
- Projeto de Promoção e Educação para a Saúde – O Projeto de Educação e Promoção para a Saúde consiste num conjunto de ações educativas que conduzem à promoção das seguintes áreas temáticas: higiene individual, saúde oral, educação para os afetos e sexualidade, alimentação saudável, prática de exercício físico, competências socio emocionais e saúde mental.

#### **8.4.5. Parcerias**

O Agrupamento de Escolas dos Sobreiros procura construir uma escola mais atrativa e que crie valor. Como crê na colaboração, solidariedade da comunidade educativa e o apoio dos parceiros. Para alcançar estes propósitos conta com os seguintes parceiros: Câmara Municipal; Junta de Freguesias; Projeto Escolhas; Bombeiros Voluntários; Polícia de Segurança Pública (PSP); Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ); ATL's da localidade; Teatro e Orquestra da zona; CERCI; Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento; e o Instituto de Formação Profissional.

#### **8.4.6. Princípios orientadores do Projeto Educativo do Agrupamento**

Os princípios enumerados pelo Agrupamento de Escolas dos Sobreiros do seu Projeto Educativo são:

- Saber – Valorização do saber e do conhecimento nas vertentes científico-tecnológica, humanística e artística das aprendizagens, mediante a adoção de uma cultura de exigência e rigor, tendo em vista a qualidade e o sucesso educativos.
- Responsabilidade – Envolvimento e corresponsabilização de toda a comunidade educativa (pais, docentes e alunos) no processo de aprendizagem. Valorização da consciência ética e do exercício de cidadania responsável, privilegiando a inclusão e a cooperação.
- Autorregulação – Autoavaliação constante da Organização Escolar, por forma a aferir as dificuldades da comunidade educativa, a redefinição das metas e objetivos do Projeto Educativo.

#### **8.4.7. Metas e objetivos estratégicos do Projeto Educativo**

No Agrupamento dos Sobreiros estão definidas três metas e respetivos objetivos estratégicos, que a seguir se passam a enumerar:

1. Melhoria do sucesso escolar e promoção da formação integral dos alunos
  - Melhorar o sucesso e a qualidade dos resultados escolares;
  - Promover a formação integral dos alunos;
  - Prevenir a indisciplina e o absentismo escolar;
  - Melhorar os processos educativos do agrupamento.
2. Imagem do Agrupamento de Escolas dos Sobreiros
  - Melhorar a imagem do Agrupamento;
  - Melhorar o processo de comunicação interna e externa;
  - Valorizar os espaços escolares.
3. Diversificação e adequação educativa da oferta educativa
  - Implementação de novas ofertas educativas;
  - Plano de formação do Agrupamento dos Sobreiros.

Da análise do Plano Plurianual de Melhoria verifica-se que se fez o diagnóstico dos pontos fortes e fracos do Agrupamento, as oportunidades e ameaças que levou ao levantamento das áreas de intervenção prioritizadas (melhoria do sucesso escolar e promoção da formação integral dos alunos; imagem do Agrupamento; diversificação e adequação educativa da Oferta Educativa e Formação), a definição de metas a atingir (em relação ao sucesso escolar na Avaliação Externa, sucesso escolar na Avaliação Interna, interrupção precoce do percurso escolar e indisciplina) e consequentes ações de melhoria (Coadjuvação nas disciplinas de Português e de Matemática do 2.º e 3.º Ciclos; Apoio ao Estudo no 2.º Ciclo e Apoio Pedagógico Acrescido no 3.º Ciclo; Projeto PLNM; Serviços de Psicologia e Orientação; Assembleias de Delegados e Subdelegados; Desporto Escolar; Cursos Vocacionais do Ensino Básico; Participação das Estruturas Intermédias; Plano de Formação do Agrupamento; Articulação entre as Estruturas do Agrupamento e parcerias locais; valorização dos espaços e equipamentos escolares; Cursos de Educação e Formação de Adultos; e Projeto de Promoção e Educação para a Saúde).

## **CAPÍTULO 9 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo faz-se a análise dos dados apurados nas entrevistas semiestruturadas após a respetiva análise de conteúdo. Fez-se, também, o tratamento estatístico dos dados dos inquéritos por questionário e a análise de conteúdo das perguntas abertas. Esta informação foi complementada com dados, que se tornaram relevantes, da análise documental e os da observação participante. Assim, foi possível estabelecer uma cadeia de relações entre a informação recolhida nesta investigação e as questões de investigação a que este estudo pretende dar resposta, assim como a triangulação dos dados apurados.

### **9.1. Análise dos dados das entrevistas semi-estruturadas**

#### **9.1.1. Categoria “Cultura de avaliação no agrupamento”**

A categoria “Cultura de avaliação no Agrupamento” compreende dez subcategorias: (i) papel do Diretor do Agrupamento; (ii) papel das lideranças intermédias; (iii) clima do Agrupamento; (iv) cultura do Agrupamento; (v) dificuldades na criação de uma cultura de Agrupamento; (vi) estratégias para melhorar o clima de escola e a criação da cultura de Agrupamento; (vii) Modelos de Autoavaliação; (viii) credibilidade; (ix) envolvimento dos atores da comunidade educativa; (x) constrangimentos da Autoavaliação Organizacional.

##### **9.1.1.1. Subcategoria “papel do Diretor do Agrupamento”**

Da análise das entrevistas efetuadas é possível verificar que apesar da Autoavaliação das Escolas ser obrigatória desde a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, revogado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, esta não está a ser realizada e/ou não lhe é dada a devida importância em alguns dos Agrupamentos de Escolas estudados. No Agrupamento das Acácias, o diretor (V3) refere a esse respeito o seguinte: “ (...) Nós fazemos o melhor que sabemos e o que nos parece estar bem, mas nunca equacionamos a possibilidade de Autoavaliação. Realmente, nesse sentido há muito a fazer! Se eu for dizer os resultados da Avaliação Interna feita pelos professores sobre o seu trabalho verifica-se que não há nada a melhorar aparentemente, porque ele é considerado excelente (...) ” (UR070).

Foi considerada uma debilidade, no Relatório da Avaliação Externa da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) de 2007, a informalidade do processo de Autoavaliação, por este processo não estar formalizado e por não se aferir os progressos de concretização e avaliação do Projeto Educativo. No Relatório da IGEC de 2011 já se faz referência à constituição de uma equipa de autoavaliação, formada por três docentes do Conselho

Pedagógico. Esta equipa formalizou um processo de Autoavaliação assente na recolha de reflexões produzidas por este órgão e pelas equipas pedagógicas, assim como na realização de questionários acerca da perceção da comunidade escolar sobre a atividade do diretor de turma e sobre a prossecução do Plano Anual de Atividades. Contudo, na altura a análise destes questionários não foi objeto de reflexão em nenhum Órgão da Escola.

O atual diretor do Agrupamento das Acácias criou uma equipa de seis elementos para desenvolver um processo de Autoavaliação, com a colaboração de um perito externo, como estratégia de garantir a qualidade educativa e responsabilizar os seus atores, reunir informação para a regulação da Instituição e garantir a manutenção dos níveis de qualidade já atingidos e contribuir para o aperfeiçoamento dos aspetos menos conseguidos, caraterizar o desempenho do Agrupamento, recolher informação que fundamente as decisões tomadas e para a construção de quadros de inteligibilidade da vida organizacional da escola. A divulgação dos resultados alcançados à comunidade educativa foi realizada, no final do ano letivo de 2017/2018, em Conselho Pedagógico.

O Relatório da Avaliação Externa, realizado em 2009, do Agrupamento de Escolas dos Sobreiros evidencia que na altura já existiam práticas significativas ao nível da Autoavaliação do Agrupamento, mas foi considerado ponto fraco, na medida que não foi encarado como um processo abrangente e bem estruturado. Em 2011, o Relatório da Avaliação Externa continua a fazer referência a um processo de Autoavaliação que continua a não estar bem estruturado, por ser necessário a presença de um documento que evidencie o progresso da gestão do Agrupamento e verifica-se a inexistência de uma equipa que identifique, especialmente, os fatores determinantes do insucesso escolar. A Autoavaliação foi considerada como um ponto digno de melhoria, por já não existir uma equipa e um projeto essencial para a construção e implementação de planos de melhoria.

No Agrupamento dos Sobreiros viveu-se a situação, relativamente recente, da substituição do diretor e verifica-se que a atual Direção criou “ (...) uma equipa, com uma coordenadora, e a escola passou a desenvolver este trabalho (...) ” (A3 – UR248). Facto que comprova o papel importante do diretor na implementação deste tipo de práticas na organização escolar. Tanto mais que ele aposta numa “relação muito próxima com algumas entidades externas” e essa “proximidade e relação reflete que a Escola está a melhorar e acaba por ser decisiva para a alteração dos resultados” e os trabalhos desenvolvidos “em colaboração com essas entidades externas é uma forma de ajudar a Direção a perceber se os projetos que se estão a desenvolver lhe dão alguma credibilidade e se estes estão ou não a contribuir para a melhoria escolar comparativamente com o que se verificava no passado!” (A6 – UR405). No entanto, o

entrevistado A7 considera que a Direção se fecha muito e que o diretor deveria “ (...) estar mais presente na sala dos professores com os colegas para se aperceber o que se faz (...) “ (UR443) na Escola.

No Relatório de Autoavaliação do Agrupamento dos Sobreiros está bem expresso que, agora, existe uma Equipa de Autoavaliação constituída por quatro elementos, sendo dois deles coordenadores (Coordenador da Avaliação Interna e pela Coordenadora do Programa TEIP), por serem áreas que trabalham concertadamente no processo avaliativo da Escola enquanto Organização. Este relatório é da responsabilidade da equipa de Avaliação Interna e as conclusões que nele constam resultam da análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, dos instrumentos de monitorização das diferentes ações educativas contempladas no Plano Plurianual de Melhoria, dos indicadores de sucesso académico dos alunos e das respostas aos questionários de satisfação da comunidade educativa.

O Agrupamento dos Eucaliptos resultou da junção de dois outros que já de si eram bastante grandes (A e B). Da leitura do Relatório de Avaliação Externa produzido pela IGEC é possível deduzir que, em 2010, no Agrupamento “A” se realizava um Relatório de Autoavaliação no Agrupamento e que proporcionava a monitorização dos resultados escolares e da atividade educativa. Foi considerado como um ponto forte o aperfeiçoamento do processo de Autoavaliação, na medida que serviu como instrumento de melhoria organizacional. No Agrupamento “B”, em 2010, também estava institucionalizado um processo de Autoavaliação e a equipa era formada somente por docentes. A determinação dos pontos fortes e fracos da Instituição Organizacional tiveram impacto na elaboração dos documentos estruturantes da Escola, mas mesmo assim foi considerado como um ponto fraco, devido à sua reduzida abrangência e por terem sido detetadas debilidades nos processos de autorregulação e na melhoria continuada do Agrupamento de Escolas.

Em 2015, o Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento dos Eucaliptos resultante da aglutinação dos Agrupamentos “A” e “B”, faz alusão à existência de um Observatório de Qualidade que é a estrutura responsável pela condução do processo de Autoavaliação. Agora, a equipa já é formada por docentes, não docentes, alunos e pais e encarregados de educação. Contribui para o trabalho desenvolvido, pela equipa, um amigo crítico e um consultor externo. Infere-se que esta estrutura tem como função a elaboração e divulgação do planeamento estratégico. A cultura de monitorização, reflexão e de avaliação das práticas implementadas no Agrupamento dos Eucaliptos foi considerada pela equipa da IGEC como um ponto forte, na medida que tem em vista a procura da melhoria contínua das aprendizagens e dos resultados escolares dos discentes.

Do cruzamento do Projeto Educativo com o Regulamento Interno do Agrupamento (RIA) de 2016 está expresso que existe um Observatório de Qualidade que tem como função “garantir a manutenção de um projeto de avaliação sistemática das diferentes dimensões da organização (...), monitorizando a implementação das linhas de ação educativa nos domínios da organização pedagógica e curricular, bem como na gestão estratégica dos seus recursos, nos termos previstos no Projeto Educativo” (RIA – p.90). O Coordenador do Observatório de Qualidade coordena, igualmente, a equipa de Autoavaliação do Agrupamento. Esta equipa tem como função a criação dos instrumentos que viabilizem a implementação, monitorização e avaliação das ações de melhoria e a recolha dos balanços realizados pelos diversos setores da comunidade educativa, dos resultados dos inquéritos de opinião e das conclusões resultantes da implementação das ações de melhoria. A realização do Relatório de Autoavaliação é da responsabilidade do coordenador da equipa. Este tem, também, a função de monitorização do grau de concretização do Projeto Educativo, avaliar a Administração e Gestão das Escolas, aferir o nível de execução de atividades previstas no Plano Anual de Atividades e calcular o sucesso escolar alcançado no Agrupamento.

Nas entrevistas é possível confirmar que são implementados procedimentos de monitorização dos processos implementados e que existe uma cultura de autoavaliação no Agrupamento, mas ninguém faz referência ao conhecimento dos resultados do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento. Por exemplo, a diretora do Agrupamento dos Eucaliptos refere que o seu papel é “ (...) fazer com que as coisas aconteçam, mas o facto é que as coisas vão acontecendo. (...) ” Ela considera que esse é o seu papel enquanto líder de proximidade. Refere que “quando não conversamos com as pessoas e lhes explicamos que, por um lado, há uma exigência da Administração Central às quais somos obrigados a responder enquanto profissionais, mas que por outro lado para o desenvolvimento das nossas práticas é importante que o que está escrito possa ser lido em voz alta, até para nós, para percebermos e nos questionarmos por que razão tem de se encontrar formas de fazer diferente (...) ” (P1 – UR559). O entrevistado P2 complementa esta informação quando afirma “que há de facto uma preocupação genuína de criar essa cultura de avaliação numa perspetiva construtiva, uma vez que as pessoas são interpeladas, em cada etapa, para terem uma opinião sobre... e haver, depois, as reformulações necessárias do ponto de vista de avaliação de processos” (UR594). O entrevistado P4 refere que e a “diretora procede a uma reflexão periódica sobre o cumprimento dos mesmos e procura fazer um ponto de situação das medidas que neles constam. Ela procura fazer transparecer as suas preocupações para a comunidade através dos seus representantes” (UR699).



A este respeito, no Agrupamento dos Plátanos, nenhum entrevistado fez qualquer referência. Mas, nos Relatórios da Avaliação Externa da IGEC, em 2007, no Agrupamento “A” é possível perceber que estavam adotados procedimentos de autoavaliação sistemáticos e eram utilizados dispositivos rigorosos, apesar de ter sido considerada como um ponto fraco a apresentação dos resultados. No Agrupamento “B” não existia um plano global de autoavaliação, embora estivesse formada uma equipa que foi ensaiando alguns procedimentos e instrumentos. Foi considerado ponto fraco, pela equipa da IGEC, a falta de um Plano Global de Autoavaliação, mas como ponte forte a consciência das potencialidades e das debilidades do Agrupamento. Desde a constituição do Agrupamento dos Plátanos foram criadas novas dinâmicas que se traduzem num intenso trabalho da equipa de Autoavaliação, da qual fazem parte: docentes, não docentes, alunos, pais e encarregados de educação. Apesar do trabalho desenvolvido, a equipa da IGEC considerou que a Autoavaliação seria uma área de melhoria, por ser necessário o aperfeiçoamento do Projeto de Autoavaliação e da instauração de uma cultura de monitorização e de melhoria contínua do ensino e da aprendizagem, com vista à evolução dos resultados e o progresso sustentado do Agrupamento.

Nos documentos orientadores do Agrupamento dos Plátanos, nenhum deles faz referência à existência de uma equipa de Autoavaliação da Organização Escolar. No Regulamento Interno atual a Estrutura de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica é aquela que tem a função de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, assim como a construção das Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica.

Segundo Correia (2015), a decisão de implementação do processo de Autoavaliação das Escolas não resulta de uma preocupação compartilhada por todos os atores educativos, nem existe um compromisso comum de melhorar a qualidade da prestação do serviço educativo. Esta preocupação centra-se na pessoa do diretor resultante do imperativo legal e da resposta reativa à pressão institucional da Avaliação Externa das Escolas. Realça, também, a ideia que uma Autoavaliação realizada pelos elementos da direção torna-se um processo burocrático de fachada para legitimar a ação organizacional da escola perante as instâncias superiores, numa lógica de produção de um relatório escrito.

Podemos conjecturar que os diretores dos Agrupamentos das Acácias e dos Plátanos não consideram o seu papel relevante neste processo pois, simplesmente, não valorizam a Autoavaliação Organizacional, embora a façam por ser um imperativo da lei e da pressão institucional. A experiência no desempenho do cargo e/ou o *feedback* das Avaliações Externas anteriores confere uma segurança muito grande a estes líderes escolares. Ambos “encaram” a

aAutoavaliação Organizacional como um processo burocrático, demorado, desnecessário e que nada acrescenta áquilo que eles já sabem de forma intuitiva e pouco ou nada vai contribuir para a mudança da sua forma de gerir os recursos financeiros, físicos e humanos. Os outros dois diretores valorizam muito a Autoavaliação Organizacional, por motivos aparentemente distintos, mas no fundo muito idênticos. No Agrupamento dos Sobreiros, a Autoavaliação Organizacional é vista como fundamental para o diretor poder dar uma viragem no desempenho da escola e afastá-la da visão externa negativa que marcou o seu passado e para aperfeiçoar os processos educativos, de forma a melhorar os resultados externos dos alunos. A diretora do Agrupamento dos Eucaliptos valoriza muito a criação de uma cultura de autoavaliação, na medida que a opinião dos elementos da comunidade educativa é vista como fundamental para os docentes procederem à reflexão sobre as suas práticas profissionais, a melhoria das atividades letivas utilizadas tendo em vista o sucesso escolar, assim como a instituição de processos de aperfeiçoamento da gestão da Organização Escolar.

#### 9.1.1.2. Subcategoria “papel das lideranças intermédias”

O papel das lideranças intermédias nos quatro Agrupamentos de Escolas estudados tem a ver com as dinâmicas de funcionamento de cada uma das organizações e das prioridades definidas pelo diretor aquando da sua tomada de posse. Vejamos:

Quadro 9 – Função desempenhada pelas lideranças intermédias

Agrupamentos	Função das lideranças intermédias
Acácias	<p>“(…) Estamos a avaliar como decorreram estes quatro anos de TEIP e a fazer propostas do que é para melhorar e do que é para manter. Isto vai ao encontro ao papel do que são as lideranças intermédias. Ao dar-se a oportunidade às outras estruturas, para além da Direção e do Conselho Pedagógico, para que se possam manifestar e dar o seu contributo” (V2 – UR039).</p> <p>“Nós quando assumimos os nossos cargos de liderança intermédia temos o dever de colaborar sempre com o diretor para alcançar as metas e os objetivos que ele definiu para o Agrupamento, mas por outro lado, como trabalhamos mais diretamente com os alunos na sala de aula temos a obrigação de partilhar com ele situações que não lhe chegam mais diretamente. O facto de ele não trabalhar diretamente com os alunos em sala de aula e com as famílias muitas coisas podem mesmo passar-lhe ao lado e que não são tão fáceis assim” (V2 – UR041).</p> <p>“Neste Agrupamento ao ser atribuído (...) aos diretores de turma (...) um papel fundamental na escola já está a delegar competências. (...) Claro está que há decisões que têm sempre que ter o aval do diretor, mas pelo papel que o diretor de turma tem nesta escola, no fundo estes acabam por ter um poder de decisão muito grande desde que estejam de acordo com o diretor e com aquilo que foi definido como o percurso fundamental para o Agrupamento ao longo dos anos” (V2 – UR042).</p> <p>“Neste ponto, aquando da Autoavaliação e relativamente à opinião que as pessoas têm sobre as lideranças intermédias é francamente positivo. Os professores do Agrupamento avaliaram as lideranças intermédias de forma bastante positiva, o que contribuiu para reforçar o papel que estas desempenham no dia-a-dia da escola. Há, portanto, o reconhecimento que as lideranças intermédias e estas assumem grande importância na “vida” da escola. A direção de turma, nesta escola em particular, assume uma importância enorme e um papel decisivo para o bom funcionamento do Agrupamento” (V4 – UR118)</p> <p>“A avaliação é sempre interessante e permite saber o desempenho das várias áreas de desempenho. As lideranças intermédias, como por exemplo, os coordenadores de Departamento têm aqui um papel importante, uma vez que acabam por incutir nos colegas a ideia de necessidade de melhorar o seu desempenho e impulsionam a decisão do que poderá ser feito nesse sentido. Se essa avaliação não existisse andávamos todos sem saber se estávamos a fazer um bom trabalho ou não! As estratégias que podemos</p>

	definir em Grupo ou em Conselho de Turma acabam por contribuir para a melhoria do ensino e das aprendizagens” (V6 – UR198)
<b>Sobreiros</b>	<p>“(…) Articular os dados do meu Departamento com a Direção. Os elementos avaliativos empodera as lideranças intermédias, porque são elas e os colegas do Departamento quem recolhe os elementos avaliativos, os analisa e os divulga junto da liderança de topo que é quem tem uma visão estratégica do todo e esses dados vão servir toda a comunidade escolar da qual eu, também, faço parte. Ajuda a reforçar a liderança quando nos apercebemos que estamos a caminhar no caminho certo. Quando cada elemento da comunidade educativa está envolvido no processo de avaliação e tem como intuito a partilha daquilo que faz e de servir uma comunidade sente o seu papel reforçado de uma forma positiva. Como coordenadora de Departamento sinto que tenho um papel importante no Conselho Pedagógico, porque sou a voz dos colegas que represento e sei que estou a servir a comunidade escolar” (A2 – UR254).</p> <p>“As lideranças intermédias (...) são fundamentais em qualquer Estrutura como uma Escola (...) e em particular nos Agrupamentos de Escolas, devido à dimensão e dispersão geográfica dos mesmos. Sem a Autoavaliação seria impossível saber o que não correu bem e o que é preciso melhorar. As lideranças intermédias são fundamentais para que a escola funcione” (A4 – UR256).</p> <p>“Obviamente o sucesso de tudo o que está a ser implementado passa pelo papel desempenhado pelos líderes intermédios. O reflexo do trabalho dessas pessoas vai dar a noção da forma como as coisas estão a decorrer numa escola. Isto não quer dizer que as coisas por não estarem a decorrer como seriam espectáveis numa escola que as pessoas não estão a desempenhar bem o seu papel!” (A6 – UR406).</p>
<b>Eucaliptos</b>	<p>“Eu considero as estruturas de Organização Educativa de extrema importância dentro desta cultura de Agrupamento, como por exemplo os coordenadores dos diferentes projetos e dos outros cargos associados como os coordenadores pedagógicos. Neste sentido, há um conjunto de estruturas que promovem essa cultura de escola, em particular, junto dos alunos, mas também junto dos parceiros e dos pais e encarregados de educação” (P1 – UR497).</p> <p>“(…) Na minha perspetiva a Autoavaliação deve reforçar o papel individual de cada membro da comunidade educativa e de todas as equipas de trabalho, porque todos devem ter uma atitude reflexiva sobre as suas práticas” (P1 – UR500) e “devem refletir sobre elas para poderem traçar medidas para a melhoria da Organização Institucional” (P1 – UR512).</p> <p>“Claro que numas situações o papel dos líderes intermédios podem ter mais peso e noutras nem tanto, mas penso que as lideranças intermédias devem ter um peso reforçado. Tanto mais que são elas que estão mais próximas das pessoas que estão no campo de ação a implementar as medidas necessárias, e que, por isso, percecionam quase imediatamente o que pode ser ou vir a ser potencialmente consistente e de evitar aquilo que se possa considerar uma fragilidade. É aí que existe uma primeira filtragem dos potenciais constrangimentos que poderão vir a surgir numa Organização Escolar” (P2 – UR603).</p> <p>“O nosso papel está definido por lei e eu não vejo de que forma a Autoavaliação reforça o meu papel enquanto líder. O que reforça é o meu papel em termos de trabalho, porque posso melhorar algum aspeto que tenha sido identificado como uma lacuna. Eu só posso fazer aquilo que a legislação determina, mas tudo depende da visão de cada um” (P3 – UR664).</p> <p>“A Autoavaliação reforça o envolvimento das lideranças intermédias de forma muito acentuada. Em termos de consequências no reforço do papel das lideranças intermédias não me parece que seja tanto, porque não temos mais poder de decisão” (P4 – UR701).</p> <p>“Nós somos envolvidos no processo de reflexão sobre os resultados que são objeto de análise no Departamento para emitir a sua opinião. (...) Tirando isso não me parece que o nosso papel como líderes intermédios fique reforçado” (P4 – UR702).</p> <p>“De facto existe um grande peso sobre as lideranças intermédias na Autoavaliação e na execução das medidas do Projeto Educativo, Plano Curricular e Estratégico do Agrupamento. Todo esse trabalho incide na ação dos líderes intermédios, sob a orientação superior” (P4 – UR703).</p> <p>“Eu não sei como pode contribuir para reforçar o meu papel, mas como Coordenador de uma Escola tenho que estar sempre muito bem informado sobre aquilo que se passa aqui para poder atuar com a maior brevidade possível e tentar solucionar as questões que aparecem” (P8 – UR849).</p> <p>“Nada. Se nós não sabemos onde a Autoavaliação começa ou acaba, como pode reforçar o papel das lideranças intermédias? Não pode!” (P5 – UR892).</p> <p>“Todos os líderes intermédios encaram uma situação de forma diferente e todos possuem uma visão diferente sobre o cargo e as responsabilidades que assumiram. Sabe-se que em qualquer organização, há pessoas que vivem e concretizam as responsabilidades do seu cargo do ponto de vista meramente funcional, considerando que não lhes é dada a margem de intervenção adequada e outros adaptam-se mal às funções que lhes são atribuídas. Há de tudo, mas globalmente as pessoas têm consciência que numa comunidade alargada como a nossa, em termos numéricos e geográficos, o seu papel na escola é de extrema relevância” (P2 – UR604).</p>
<b>Plátanos</b>	<p>“(…) Confere maior responsabilização às lideranças intermédias. É uma consequência da Autoavaliação, porque as lideranças intermédias ao saberem que vão ser questionadas vai aumentar a sua responsabilidade no seu desempenho” (E1 – UR957).</p> <p>“Não muito, porque não é dissecada essa Autoavaliação de modo que percebamos como podemos ou devemos fazer e como podemos interferir. Nós sabemos o que se espera que façamos e nós cumprimos à risca tudo o que nos é pedido, mas não podemos ir para além disso por não termos autonomia para tomar decisões que fujam das orientações que nos são dadas de forma, muitas vezes, impessoal” (E4 – UR994).</p>

	<p>“ (...) Quem escolhe as pessoas que estão nesses cargos é a Direção. Não me parece que a Autoavaliação reforce o papel das lideranças intermédias, porque aqui na escola a Direção só é dirigista quando o deve ser, uma vez que dá bastante autonomia a todas as pessoas desempenharem cargos intermédios. É dirigista ou assertiva quando deve ser, mas dá autonomia para as pessoas desempenharem o seu cargo da forma mais conveniente, mas sempre em consonância com as orientações dadas pela Direção” (E5 – UR1044).</p> <p>“Conselho Pedagógico, Departamento e Grupos Disciplinares, trabalham em conjunto e funcionam em sintonia para decidirem toda a vida do Agrupamento” (E3 – UR1085).</p> <p>“ (...) As lideranças intermédias têm (...) uma função crucial numa escola, pois são elas que contribuem de forma ativa para o seu bom funcionamento. A Avaliação Interna do Agrupamento contribui para melhorar o desempenho das lideranças intermédias, na medida que estas passam a conhecer as situações onde devem intervir. A Direção dificilmente pode resolver todas situações que se passam no Agrupamento, por terem outras funções, e é por isso que são delegadas competências nas lideranças intermédias” (E6 – UR1139).</p> <p>“ (...) Os coordenadores devem estar sempre muito atentos para verem o que se passa à volta deles e a todos os grupos que fazem parte do Departamento. Se o coordenador detetar algum problema ele tenta resolvê-lo e fala com os professores em questão para os ajudar (...) ” (E7 – UR1176).</p> <p>“ (...) As lideranças dependem do perfil das pessoas que estão a liderar. Em alguns Departamentos a Autoavaliação reforça o papel da liderança e noutros não reforçará tanto, pois tudo depende da personalidade e do perfil psicológico das pessoas. Quando essas lideranças intermédias encaram com seriedade o método de Autoavaliação e sempre que este sugira a alteração do comportamento das pessoas e o desempenho dos grupos, este processo reforça o papel do coordenador do Departamento e, também, do coordenador dos Grupos Disciplinares” (E2 – UR1214).</p>
--	---

À medida que se fará a interpretação da informação que consta do quadro realizar-se-á, também, a análise documental dos quatro Agrupamentos estudados, de modo a facilitar a contextualização da situação atual que se vive em cada um deles e que, eventualmente, determinou as respostas dadas pelos nossos entrevistados.

No Agrupamento das Acácias, da análise documental, verifica-se que nem sempre as lideranças intermédias funcionaram bem nesta Organização Escolar. No Relatório da Avaliação Externa de 2007 é possível verificar que a liderança dos diretores de turma e o desempenho efetivo das suas competências era um contributo determinante para a melhoria das relações pessoais entre os docentes, alunos e famílias. Todavia, verificavam-se lacunas ao nível da liderança dos coordenadores de Departamento e na articulação entre os Grupos Disciplinares. Quando acumulavam o cargo de delegados de Disciplina não realizavam, a Supervisão das práticas letivas, mas faziam o acompanhamento regular dos colegas ao nível da planificação e da avaliação, nomeadamente dos colegas que trabalhavam com Projetos ou turmas de Currículos Diferenciados. A equipa da IGEC concluiu, na altura, que existia alguma debilidade na assunção da liderança dos coordenadores dos Departamentos Curriculares, facto que acabava por afetar a dinâmica e a eficácia do Conselho Pedagógico. No Relatório da IGEC de 2011, faz-se referência que ao nível dos Órgãos de Gestão Intermédia haviam surgido lideranças bastante participativas e colaborantes. Estas lideranças eram motivadas por objetivos comuns e facilitadas pela estabilidade do corpo docente. Os diretores de turma continuavam a ser determinantes, por serem interlocutores e facilitadores da comunicação entre pais, alunos, professores e direção. Nesta Avaliação Externa do Agrupamento, o papel das lideranças

intermédias foi considerado um ponto forte, por serem bastante participativas e colaborantes, em especial os diretores de turma.

No Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) das Acácias um dos seus objetivos estratégicos era: “reforçar as lideranças intermédias, valorizando o papel dos coordenadores de Escola e de Departamento, valorizando o trabalho do professor titular/diretor de turma e promovendo o trabalho de equipa e o trabalho cooperativo entre professores, com a articulação curricular como referência” (PAE – p.24).

Da análise do quadro é possível verificar que, atualmente, no Agrupamento das Acácias as lideranças intermédias têm especial relevância por: (i) serem convidadas a manifestar as suas opiniões aquando da avaliação do desempenho do Agrupamento; (ii) colaborarem com o diretor na consecução das metas e objetivos definidos para o funcionamento da Organização Escolar; (iii) estabelecerem um elo de ligação entre a Direção, alunos e encarregados de educação; (iv) terem poder de decisão para a resolução de problemas e no funcionamento organizacional; (v) influenciarem os colegas para a melhoria do desempenho e impulsionarem essa mudança de mentalidade; e (vi) despertarem nos colegas a necessidade de melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Podemos deduzir das entrevistas que o papel das lideranças intermédias, neste Agrupamento, fica reforçado por se verificar uma efetiva delegação de competências por parte do diretor, por ser reconhecido o seu contributo e o seu poder decisivo. O papel dos diretores de turma e dos coordenadores de Departamento é fundamental para o bom funcionamento organizacional, por lhes ser reconhecido o poder de desencadear processos de mudança que conduzem à melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e servem como impulsionadores de verdadeiros processos de inovação e melhoria organizacional.

No Relatório de Autoavaliação do Agrupamento das Acácias é possível verificar que, atualmente, o desempenho das lideranças intermédias já é considerado um ponto forte da organização escolar, por já atuarem como elo de ligação com a Direção e representarem bem os docentes em Conselho Pedagógico durante o processo de decisão.

No Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento dos Sobreiros, do ano de 2009, apenas é feita referência à escolha e ao trabalho desenvolvido pelos diretores de turma. Ficamos a saber que os diretores de turma eram selecionados pelo Conselho Executivo sem este ter em consideração o perfil do docente, nem o conhecimento anterior do seu desempenho nessas funções. Isto acontecia devido à grande mobilidade do corpo docente. Cabia aos diretores de turma fazer o apoio aos professores mais novos ou àqueles que tinham maiores problemas de relacionamento com os alunos. Por outro lado, neste relatório, foi realçada a atuação muito

profissional dos diretores de turma e a sua capacidade extraordinária no relacionamento com os encarregados de educação, por esta ser quase sempre muito difícil.

Em 2013, a equipa da IGEC realça que os diretores de turma realizam um trabalho em articulação com as diferentes Estruturas e modalidades de Apoio da comunidade educativa tendo em vista a integração dos alunos e a promoção da ligação da escola com as famílias. Nesta altura, no Agrupamento dos Sobreiros tinha sido implementado um novo *Modelo de Ensino* que apostava no desenvolvimento de lideranças positivas, mas constatou-se que não estavam a ser asseguradas lideranças participativas dos Órgãos de Gestão Intermédia no incentivo dos seus pares, nomeadamente, ao nível do espírito de missão e de reforço da comunicação como forma de responder aos desafios do Agrupamento, designadamente no que respeita aos baixos resultados escolares. Competia ao Conselho Geral fazer o acompanhamento do *Novo Modelo de Ensino* e promover a articulação entre os diferentes Órgãos e Estruturas do Agrupamento. Com a adesão da Organização Escolar ao Programa dos Territórios Escolares de Intervenção Prioritária (TEIP), a distribuição do serviço passou a ser pautada por critérios de continuidade das equipas pedagógicas e do desempenho de funções. A estabilidade do corpo docente, com o recrutamento no âmbito do Programa dos TEIP, assumiu-se como uma oportunidade e uma mais-valia para o trabalho de continuidade e estabilidade da relação pedagógica.

O novo líder de topo tinha no seu Projeto de Intervenção o compromisso de promover uma “liderança partilhada através da delegação de competência e, simultaneamente, uma liderança responsável centralizada em três níveis de intervenção: Direção, Estruturas Intermédias e Sala de Aula” (p.6), mas da leitura do Projeto Educativo do Agrupamento verifica-se que nenhuma das ações estratégicas definidas contempla esta intenção. As Estruturas Intermédias do Agrupamento, apenas, participam na avaliação e monitorização deste documento, assim como na melhoria dos resultados escolares. No Plano Plurianual de Melhoria já se encontra uma ação estratégica onde se aposta na participação das Estruturas Intermédias no aperfeiçoamento dos processos educativos do Agrupamento, designadamente na interação pedagógica/articulação vertical e horizontal. No documento referente à organização do ano letivo estão explicitados os objetivos específicos das Estruturas Intermédias, as suas competências e a operacionalização das suas ações.

A ideia expressa nos documentos orientadores da vida da escola sobre a função dos líderes intermédios é, inteiramente, corroborada pelos testemunhos dos entrevistados, na medida que estes têm a ideia que no Agrupamento dos Sobreiros os líderes intermédios são empoderados por terem de recolher, analisar e divulgar, junto do líder de topo e nas reuniões do Conselho Pedagógico, os resultados dos elementos avaliativos da Organização Escolar. Por

outro lado, consideram o seu papel importantíssimo por serem a “voz” dos colegas nos Órgãos de Direção Estratégica e de Coordenação, Supervisão Pedagógica e Orientação Educativa do Agrupamento. Os líderes intermédios são vistos como elos de ligação entre os colegas que trabalham nas diversas escolas que constituem um Agrupamento, por se encontrarem separadas geograficamente. Ao ser determinado o que funciona bem ou pior num Agrupamento de Escolas, possibilita e confere maior responsabilidade aos líderes intermédios para desencadear verdadeiros processos de mudança e melhoria.

No Relatório de Autoavaliação do Agrupamento dos Sobreiros, também, é possível verificar que as lideranças intermédias são valorizadas pela comunidade educativa, na medida que facultam as informações relevantes e as decisões emanadas do Conselho Pedagógico, por forma aos docentes poderem melhorar o seu desempenho profissional. Apercebemo-nos, também, que 81% dos docentes concorda que as suas competências profissionais são bem aproveitadas no Agrupamento.

Da análise dos Relatórios de Avaliação Externa, de 2010, dos Agrupamentos “A” e “B” que hoje fazem parte do Agrupamento dos Eucaliptos é possível perceber que, no primeiro, o estilo de liderança da diretora é um ponto forte da organização, na medida que esta valoriza as competências dos diferentes operacionais, responsabiliza e mobiliza a participação e o empenho dos diferentes Órgãos e Estruturas; no segundo, nem todos os Órgãos e Estruturas assumem, na íntegra, as suas competências, facto que limita a sua ação.

Aquando da fusão dos Agrupamentos “A” e “B”, um dos objetivos estratégicos e operacionais do Projeto Educativo e no Plano Estratégico da diretora do Agrupamento dos Eucaliptos era fomentar uma liderança de gestão partilhada por todos os membros da comunidade educativa. Nesta área incluíam-se questões relacionadas com a organização e gestão das escolas. As dimensões que foram consideradas eram as seguintes: gestão dos recursos humanos; comunicação, relação escola/comunidade, organização pedagógica assente numa gestão em espiral dos conteúdos e a intensificação das práticas de articulação entre os Departamentos Curriculares.

Aquando da visita da equipa da IGEC, em 2015, esta assinala como ponto forte o trabalho realizado pelas lideranças intermédias como resposta aos desafios lançados pela líder de topo e pela implementação do Projeto Educativo do Agrupamento. As lideranças intermédias, nomeadamente, os coordenadores de Departamento, de Estabelecimento e Diretores de Turma estavam a responder de forma empenhada aos desafios que lhes eram lançados e o seu contributo tinha sido decisivo para a implementação das medidas que foram colocadas em prática nesta Organização Escolar. Todavia, foram vários os líderes intermédios

que não sentiam a sua ação reconhecida e o seu trabalho valorizado, uma vez desempenharam muitas funções e todas elas muito morosas, como o desenho dos Planos de Ação em função das prioridades definidas e das especificidades das respetivas disciplinas, a sua implementação, monitorização e avaliação. Em cada Departamento haviam sido identificadas as boas práticas e as áreas de melhoria.

Esta visão é bem patente nas respostas dos entrevistados, uma vez que as Estruturas de Organização Educativa, principalmente os Cargos de Coordenação Pedagógica assumem grande importância no Agrupamento de Escolas dos Eucaliptos, por serem responsáveis pela promoção da cultura de escola. A Autoavaliação Organizacional irá reforçar o papel de todas as equipas de trabalho e de cada elemento da comunidade educativa em particular, porque proporciona uma oportunidade de desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre as práticas e de desencadear as medidas adequadas para a promoção da melhoria da Organização Escolar. As lideranças intermédias têm o seu papel reforçado na medida que são elas que estão no “terreno” a implementar as ações necessárias para combater os pontos considerados menos positivos durante a Autoavaliação e, também, são elas que mais depressa detetam as fragilidades do funcionamento da escola. No entanto, nem todos os entrevistados têm esta perceção, ou seja, não veem o seu papel reforçado enquanto líderes, dado que se limitam a executar ordens superiores e acabam por ficar mais sobrecarregados de trabalho. Reconhecem que são envolvidos no processo de reflexão sobre os resultados recolhidos na Organização Escolar pela equipa de Autoavaliação e na implementação das medidas que constam dos documentos orientadores do funcionamento do Agrupamento. Todavia, é possível perceber que existem líderes intermédios que desempenham o seu papel e concretizam o seu trabalho de uma forma meramente funcional, por não se adaptarem às funções que lhes foram atribuídas ou por não lhes ser dada margem de manobra suficiente para o efeito.

Da análise dos Relatórios da Avaliação Externa do Agrupamento dos Plátanos sabe-se que em 2007, no Agrupamento “A”, os Órgãos da Escola estavam estruturados de acordo com os objetivos a alcançar, a estratégia a seguir e estes assumiam competências próprias. No Relatório de 2015, era relatado que as Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica, assim como os Órgãos do Agrupamento dos Plátanos procediam periodicamente à análise da evolução verificada nas aprendizagens e dos resultados académicos, definiam, também, as estratégias destinadas à melhoria. Quanto à liderança ficou expresso que a líder de topo se pautava pela valorização das lideranças intermédias e às quais era dada autonomia e o apoio necessário para o exercício das suas funções. Esta partilha com as lideranças intermédias das responsabilidades e das competências potenciava aos coordenadores de Departamento um



papel mais dinâmico na promoção do trabalho colaborativo, no âmbito da avaliação das aprendizagens e no acompanhamento e supervisão da atividade letiva. Quanto à gestão dos recursos humanos, nomeadamente na distribuição de serviço, eram tidos em conta o seu perfil e a sua experiência profissional. Por outro lado, era dada continuidade no cargo de Direção de Turma, por forma a ser valorizada a estabilidade da relação pedagógica.

Alguns entrevistados do Agrupamento dos Plátanos consideram que o seu papel fica reforçado na medida que lhes confere maior responsabilização e comprometimento no desempenho das funções, dado que lhes são delegadas competências por parte da Direção; ficam a conhecer onde devem intervir e com quem colaborar ou ajudar. Outros, mais céticos, consideram que apenas podem cumprir ordens superiores e tomar decisões que satisfaçam quem os ordenou para o cargo (diretora). Mas, o entrevistado E2 vai mais longe, pois refere que o papel das lideranças intermédias só sairá reforçado se as pessoas que desempenham esses cargos tiverem a capacidade de retirar elações das conclusões do processo de Autoavaliação que estejam diretamente relacionadas com a função que estes exercem e se estiverem em condições de mudar o seu comportamento e/ou desempenho junto dos seus pares a partir desse momento. Deixa, também, a ideia que nem todos os líderes intermédios estão capacitados para exercer os cargos que ocupam, por não possuírem o perfil adequado para o efeito.

Pelo discurso dos entrevistados dos três Agrupamentos que o seu papel enquanto líderes intermédios fica reforçado com a implementação do processo de Autoavaliação, todavia fica bem patente que estes não passam de meros executores das ordens e diretivas superiores, isto porque não desenvolveram competências de liderança de grupos de trabalho. Por sua vez, o diretor está habituado a controlar as pessoas e o funcionamento da Organização Escolar sem ouvir e levar em consideração a experiência e opinião de quem está no terreno a implementar o plano traçado para a melhoria e inovação organizacional.

Segundo Sergiovanni (2004), o desafio atual é passar de uma política ou administração tradicional (centralizada no líder de topo) para formas de administração mais horizontais. Quer isto dizer que se torna necessário “saber responder aos novos desafios, incorporando nos processos de decisão, os intervenientes, grupos e indivíduos envolvidos” (p.47) e, por outro lado, estimular e desenvolver um clima de colaboração que contribua para o desenvolvimento dos docentes e incrementar na escola a capacidade de resolver os seus próprios problemas.

A Autoavaliação de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola Não Agrupada pode e deve reforçar o papel dos líderes intermédios, na medida que deve ser um processo participado, ser motivo de reflexão pessoal e alargada. Se assim for potenciada a melhoria organizacional, das práticas letivas e dos resultados escolares. A liderança partilhada é um

desafio enorme para um líder de topo, por deixar de centralizar na sua pessoa todos as decisões e ser-lhe-á mais difícil controlar todos os contributos que resultam duma liderança distribuída.

Para facilitar a sua tarefa, o líder de topo deve acercar-se de pessoas com formação apropriada e o perfil adequado para o cargo que irá assumir. Deve ser um bom ouvinte, empático, ter visão de futuro e assumir uma liderança forte sem ser autoritário, estar em contacto permanente com as pessoas que estão no “terreno” para se aperceber das fragilidades da organização e saber onde deve intervir, assim como detetar as potencialidades que podem, ainda, ser exploradas para ir mais longe no desafio que hoje se impõe na educação das nossas crianças e jovens. O desafio não é menor para os líderes intermédios que trabalham numa Organização com uma gestão horizontal, pois têm de saber gerir a autonomia que lhes é conferida e devem estar à altura da responsabilidade de promover mudanças e desencadear processos de inovação numa escola virada para o futuro. Se tudo funcionasse assim, as reuniões de Conselho Pedagógico seriam verdadeiros momentos de aprendizagem e não meras reuniões onde se passam informações e diretivas a serem executadas. Sem autonomia e capacidade de decisão é difícil corresponder a tão grande desafio. Nestes Agrupamentos, os líderes intermédios limitam-se a cumprir ordens superiores e nem sempre estão capacitados para compreenderem as diretivas necessárias para “desenharem” um conjunto de ações que devem colocar em prática junto do grupo de pessoas que coordenam.

### 9.1.1.3. Subcategoria “clima do Agrupamento”

Para se proceder à análise e melhor comparação entre o clima existente nos Agrupamentos estudados realizou-se a quadro 10.

Quadro 10 – O clima educativo existente nos Agrupamentos de Escolas estudados

	Agrupamento das Acácias	Agrupamento dos Sobreiros	Agrupamento dos Eucaliptos	Agrupamento dos Plátanos
<b>Clima do Agrupamento</b>	Bom (V1 e V6); Agradável (V4); Favorável à prática letiva (V4); De diálogo e partilha (V2).	Bom entre docentes (A2, A3, A6, A7); Grande colaboração (A1); Muito acolhedor (A1); Muito bom e engraçado (A1); O clima com os alunos é um bocado complicado (A3, A6); Muito positivo (A4).	Satisfatório na Escola Sede e na Escola do Segundo Ciclo o clima é familiar e descontraído (P1, P3, P4, P7).	O clima varia de escola para escola (E1); Na Escola Sede é bom, familiar e informal; na do segundo ciclo é pior e mais competitivo (E5, E3, E6, E7).
<b>Contributos do Clima organizacional</b>	A procura do bem-estar e sucesso educativo (V1); A cultura de escola (V1);	Uma boa comunicação entre as pessoas que trabalham no Agrupamento (A1, A2); A vontade de melhorar e inovar (A1);	Na Escola do Segundo Ciclo facilita a criação de um clima de trabalho familiar o seguinte: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos se conhecem pelo nome (P8);</li> <li>• Somos quase uma família (P8);</li> </ul>	Na Escola Sede, em termos humanos e nos Departamentos o clima é bom (E5);

	<p>Tranquilidade (V3); Boas relações humanas (V5); A cultura excepcional dos docentes e competência profissional (V5); Favorece a aprendizagem e o bem-estar da comunidade (V3).</p>	<p>Sala de professores com boas condições físicas e materiais para promover o convívio dos docentes (A1); Desenvolvimento de atividades conjuntas (docentes, funcionários e alunos) (A1); Partilha na tomada de decisão (A2); Boas relações entre os professores, os alunos e os funcionários (A3); A indisciplina aproxima os docentes (A3); Diversificação das ofertas educativas (A4); Colaboração docente (A7); Boa relação do pessoal docente e não docente com o diretor e os elementos da sua equipa (A6); Diálogo sobre os problemas, partilha de experiências e trabalho colaborativo (A7).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos se apoiam (docentes e funcionários) (P8);</li> <li>• Ambiente descontraído e não existe disputa por cargos (P8);</li> <li>• Os docentes são muito disponíveis para ajudar (P8);</li> <li>• Estão sempre preocupados em receber bem quem chega de novo à escola e integrá-los no grupo (P8);</li> <li>• Comemoram o aniversário de todos os colegas (P8).</li> </ul>	<p>Os problemas que surgem são resolvidos com a maior diplomacia possível (E3, E7); O clima educativo é bastante bom na Escola Sede e as pessoas gostam da escola (E3).</p>
<p><b>Dificuldades encontradas na criação de um clima organizacional propício à aprendizagem e ao estabelecimento de boas relações humanas</b></p>	<p>Falta de condições físicas para o trabalho dos professores (V4); Falta de condições físicas e materiais para os professores trabalharem com os alunos (V4).</p>	<p>A indisciplina na sala de aula é motivada pelas dificuldades de aprendizagem, pouco interesse e desmotivação dos alunos (A7).</p>	<p>Concentração dos alunos no espaço interior da escola causa confusão e barulho (P1); Os professores não têm tempo de irem ao bar e à sala de professores nos intervalos, porque a escola é muito grande (P1); Existe um saudosismo dos velhos Agrupamentos e isso influencia o clima entre os professores (P1, P8); A Escola Secundária está muito cheia, não há tempo para as pessoas estarem juntas, os professores têm muitas turmas em determinadas disciplinas, não há espaço e é nela que se encontra a Direção e se concentram as chefias intermédias (P4); Concentração de muitos alunos na Escola Secundária (P4); Os professores não vão à sala dos professores por estarem insatisfeitos (P6); A dimensão muito grande do Agrupamento e instabilidade do corpo docente (P7); O Agrupamento de duas escolas com caraterísticas diferentes (P8, P5); Concentração dos professores do segundo ciclo numa escola e os do terceiro ciclo e secundário noutra (P5); As pessoas estão divididas em grupos segundo as escolas de proveniência e os que vêm de novo (P5);</p>	<p>Aumento da indisciplina, a confusão nos corredores, a falta de vontade de trabalhar por parte dos alunos (E4); Na Escola do Segundo e Terceiro Ciclos existe muita competitividade com a Escola Sede e de querer fazer melhor do que os outros (E6); Alguns professores consideram que não necessitam de orientações, mas por vezes, é necessário recorrer à Supervisão Pedagógica para que tudo corra bem e normalmente (E7).</p>

			A separação dos alunos na altura da junção das duas escolas (P5); Dificuldade de integração dos professores novos na escola nos grupos já formados na Escola Sede (P8, P5).	
<b>Sugestões apontadas para a melhoria do clima organizacional</b>			Envolvimento das pessoas em todos os processos e procura do bem-estar (P1); Haver menos alunos por escola para diminuir os problemas de conflituosidade entre eles (P1).	

Da análise do quadro é possível deduzir que nos Agrupamentos menores (Acácias e Sobreiros) o clima escolar é bom e esta opinião é partilhada por vários entrevistados. Nos Agrupamentos maiores o clima escolar é bom numa das escolas e bem pior na outra. Por exemplo, no Agrupamento dos Plátanos o clima escolar é considerado bom na Escola Sede (Secundária) e no Agrupamento dos Eucaliptos é melhor na Escola do Segundo Ciclo.

Nem sempre a proximidade dos Órgãos de Gestão, de topo e intermédio, facilita a criação de um clima organizacional saudável e motivador, pois tudo depende do tipo de liderança exercida. Exemplo disso é o que acontece no Agrupamento dos Eucaliptos, porque o autoritarismo da diretora revolta os seus colaboradores e a instabilidade instala-se entre os docentes, principalmente, na Escola Sede. Apenas a diretora deste Agrupamento de Escolas fez sugestões de melhoria e estas passam pelo envolvimento das pessoas em todos os processos e de procura do bem-estar, assim como a redução do número de alunos na escola por forma a reduzir a conflituosidade.

A passividade e o perfil pouco adequado de alguns dos líderes intermédios para o cargo, no Agrupamento dos Plátanos, possibilita uma gestão pacífica da diretora na Escola Sede. Trata-se de uma líder forte, determinada, empreendedora e muito experiente no cargo. Para ela é mais difícil gerir a Escola do Segundo e Terceiro Ciclos por haver muita competitividade com a Escola Sede para obterem melhores resultados e por se ter verificado o aumento da indisciplina.

Um líder determinado e seguro, como o do Agrupamento dos Sobreiros, cria nos seus colaboradores um sentimento de confiança, o que os mobiliza e estimula para a de cooperação no processo de melhoria organizacional e profissional. Por sua vez, um líder mais desconfiado no processo de gestão e que tem confiança nos colaboradores, muito experientes, que com ele trabalham ajuda a criar um clima de satisfação no trabalho e a partilha da visão sobre as melhorias organizacionais a adotar numa situação concreta (como acontece no Agrupamento das Acácias).

De salientar que a forma como o investigador se referiu à forma de liderança do diretor(a) de cada Organização Escolar resultou das inferências que fez como observador, aquando da sua visita a cada Escola, das perceções que teve das respostas dos entrevistados e da opinião que formou quando conheceu e falou pessoalmente com cada um dos líderes de topo.

A análise documental vem corroborar com a opinião dos entrevistados. Ora vejamos, o Relatório de Autoavaliação do Agrupamento das Acácias, realizado em 2007, realça a boa integração das famílias e o envolvimento de toda a comunidade educativa nas atividades desenvolvidas. Este trabalho desenvolvido com os pais criou um clima de confiança mútuo. Existia também a preocupação, por parte da Direção, de integrar bem os professores novos no Agrupamento. No Relatório de 2011, a equipa da IGEC afirma que existia um bom clima educativo resultante das relações interpessoais saudáveis. Este facto foi considerado como facilitador das aprendizagens dos alunos, assim como para o empenho e motivação manifestados por docentes e não docentes no exercício das suas funções.

No Agrupamento dos Sobreiros, os Relatórios de Avaliação Externa do ano de 2007 e 2013, foi salientado o bom ambiente, as boas relações interpessoais, a motivação, o empenho e a entreajuda, a nível pessoal e profissional, entre o corpo docente, formando-se, assim, uma equipa coesa com grande capacidade de mobilização dos diferentes intervenientes.

Em 2010, o clima educativo nos Agrupamentos “A” e “B” do atual Agrupamento dos Eucaliptos foi considerado ponto forte nos Relatórios de Avaliação Externa. No Agrupamento “A” o ambiente educativo foi visto como bom e propício ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem; no “B” realçava que o conhecimento das potencialidades dos vários profissionais, por parte da diretora, facilitava a boa integração dos elementos novos na Organização escolar. No relatório de 2015 já não foi ponto forte, mas faz-se alusão ao ambiente educativo calmo e tranquilo na generalidade dos Estabelecimentos de Ensino. As situações de indisciplina em sala de aula persistiam e perturbavam o ensino e a aprendizagem.

No Agrupamento dos Plátanos, mais propriamente nos Relatórios de Autoavaliação dos Agrupamentos “A” e “B” de 2010, o ambiente educativo foi considerado ponto forte. O clima, a cultura e a satisfação, no Agrupamento A, foram considerados muito bons, porque a imagem global da escola era disciplinada, segura e estimada pelos alunos e reforçada pela prontidão e a eficácia da resposta dos professores. No Agrupamento “B”, o clima e as relações interpessoais eram positivas entre os diferentes atores da comunidade escolar e, por outro lado, existia motivação e empenho do pessoal docente e não-docente. No Relatório de 2015, o ambiente educativo existente na generalidade dos Estabelecimentos de Ensino continuou a ser considerado bom e ponto forte da Organização escolar.

Segundo Revez (2004), nós:

podemos inferir que para a potenciação da eficácia no modo de gerir as nossas escolas, existe um clima aberto considerado bom e um clima fechado considerado mau, portanto, dois polos antagónicos de uma escala contínua. Por outro lado, é importante para um gestor a observação analítica do tipo de clima existente na sua escola, porquanto este procedimento pode constituir uma mais-valia para a superação de disfunções e necessidades e elevar a qualidade educativa. Os resultados obtidos da avaliação do ambiente inter-relacional da instituição escolar, expressos em dimensões de conduta, podem representar, per si, uma preciosa informação de feedback” (p.117).

Nos Agrupamentos em que o clima educativo é considerado bom é mais fácil a comunicação e o desenvolvimento de boas relações entre as pessoas, assim como a existência de motivação e satisfação no trabalho. Nestes casos, as relações de proximidade entre os docentes vão contribuir bastante para a definição e implementação de medidas comuns que visam a promoção do sucesso educativo e a diminuição dos casos de indisciplina.

Ao ficar facilitada a comunicação entre as pessoas torna-se mais fácil promover o trabalho colaborativo, apostar na entreajuda, assim como na partilha de experiências positivas e na construção de novos materiais.

Quando o clima de trabalho é bom, as dificuldades sentidas no dia-a-dia (físicas, materiais, indisciplina, insucesso escolar, entre outras) são ultrapassadas ou contornadas mais facilmente, porque as pessoas encontram auxílio e compreensão junto dos colegas. Caso contrário, as relações entre as pessoas vão ficando mais difíceis (entre docentes e entre docentes e alunos), aumentando a competitividade e a conflituosidade dentro das Organizações Escolares. Este facto conduz ao estabelecimento de relações pouco saudáveis entre as pessoas, à desmotivação, à instabilidade do corpo docente, a um maior isolamento e insatisfação por parte dos professores. Consequentemente haverá o desinvestimento na profissão, uma maior resistência à mudança, à inovação e ao seguimento de orientações superiores. Nestes casos, os professores desinvestem, também, na melhoria das práticas de ensino e na aprendizagem dos seus alunos. Desta forma, será impossível obter resultados positivos quando se procura um maior envolvimento das pessoas na vida da escola e nos processos de melhoria e inovação, porque não estão criadas as condições necessárias para o desenvolvimento de relações saudáveis entre as pessoas e muito menos um clima onde “reine” o bem-estar.

#### **9.1.1.4. Subcategoria “cultura do Agrupamento”**

No Agrupamento das Acácias, o entrevistado V4 explica-nos que é possível dizer que possuem uma cultura de proximidade e de relações profícuas assentes no diálogo, disponibilidade e abertura para acolher os professores novos e ajudá-los a desenvolver o seu trabalho. Por se tratar de uma Organização Escolar onde o corpo docente tem sido relativamente

estável, esta já conquistou o seu espaço na comunidade onde está inserida e já lhe é reconhecido o mérito pela atividade que desempenha. Agora, a escola aposta na participação efetiva dos pais na resolução dos problemas do insucesso escolar e da indisciplina. Vejamos, os entrevistados dizem-nos: “na cultura de escola apela-se muito à participação dos encarregados de educação. (...) Tentamos que a escola tenha um papel importante para os alunos, mas é fundamental a colaboração dos pais e que estes se apercebam que a escola não é um local para onde os filhos vêm conviver, mas como um local de trabalho e um sítio onde eles vêm aprender” (V2 – UR049); e “ (...) temos que conseguir conversar com os pais e uns com os outros sobre os problemas para convencê-los que aquilo que nos preocupa é a aprendizagem, a mensagem, o dever e o compromisso. Temos de confiar uns nos outros, transparecer o cuidado que temos com os professores e com os alunos e a criação de uma boa relação com a comunidade educativa” (V3 – UR082).

Segundo a informação que consta do Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento dos Acácias, de 2011, a cultura é de rigor, exigência e de abertura a novos desafios. E a liderança forte, determinada e motivada, evidenciada pela diretora e a sua equipa foi considerado um ponto forte, na medida que tem contribuído para fomentar o sentimento de pertença e identificação com o Agrupamento.

No Agrupamento dos Sobreiros, o clima educativo e o empenho docente são enaltecidos nos Relatórios da IGEC de 2009 e de 2013, no entanto a Escola Sede tem uma imagem pouco positiva junto da população da comunidade. No Relatório de 2013, está expresso que o Agrupamento investiu na integração social e inclusiva colocou as Escolas como elemento importante da comunidade local, nomeadamente na melhoria do clima da freguesia, da escola e da sala de aula. Como a estratégia de melhorar a imagem da Escola Sede não havia resultados os pais continuavam a retirar os filhos da escola no final do quarto ano de escolaridade.

Atualmente, no Agrupamento dos Sobreiros, ainda, não tem uma cultura definida, tanto mais que a Direção tomou posse recentemente, tem um corpo docente muito pequeno e que se renova todos os anos. “É um Agrupamento que tem uma cultura que é marcada pela sua disponibilidade para os seus parceiros, para a inovação, para a melhoria e pelo nosso posicionamento na comunidade e fazemos parte da solução na nossa vertente que é a educação. A cultura está a nascer por aí” (UR308), diz-nos o entrevistado A1 (diretor). Por outro lado, verifica-se que “ (...) existe uma grande proximidade entre professores e funcionários, assim como entre os alunos, docentes e funcionários. (...) ” (A3 – UR418).

O Agrupamento “A” e “B”, do atual Agrupamento dos Eucaliptos, nos Relatórios da IGEC de 2010 evidenciavam o reconhecimento do trabalho desenvolvido por parte dos docentes

e o clima da escola era visto como facilitador de um bom ambiente educativo. No Relatório de 2015 consta que a imagem do Agrupamento na comunidade continuava positiva e saiu reforçada com a integração do 12.º ano de escolaridade. A liderança era marcada pela exigência, pela capacidade de concretização, pelo dinamismo e pela abertura a novos projetos e soluções. Contudo, a equipa da IGEC verificou que esta opinião não reunia o consenso generalizado dos docentes. A uniformização e a definição de procedimentos eram as prioridades da direção por forma a criar uma cultura organizacional, mas estava a ser difícil de implementar o espírito de coesão.

Pelas respostas dos entrevistados verifica-se que no Agrupamento dos Eucaliptos está a ser difícil criar uma cultura de escola, porque ainda existe uma assimetria muito grande entre as duas maiores escolas que o constituem (Escola Sede e a do Segundo Ciclo). As duas Escolas continuam a ter uma cultura própria, porque “ (...) não foi, e ainda não é, fácil que as pessoas acreditem e se revejam numa unidade funcional com tudo aquilo que tem de afetivo” (P2 – UR625). “ (...) Depois, a Escola tem um elevado número de professores e alunos e isso dificulta o enraizamento de uma cultura” (P3 – UR671). Neste momento, ainda estão a conciliar essas duas realidades. Das duas culturas “ (...) nenhuma era melhor do que a outra, mas eram (...) diferentes (...) ” (P4 – UR721). Diz-nos o entrevistado P6 que neste momento, no Agrupamento existe a cultura “do bem e o interesse do aluno” (UR766). A forma como se consegue isso é que gerou a confusão, porque temos uma liderança que ficou mais interessada em fazer disso a cultura da escola e outra que está mais virada para a gestão pedagógica. O que seria ideal era juntar as duas!” (P6 – UR766). Outro acrescenta que “ (...) O que me dá a perceber é que as pessoas da Escola de baixo e as daqui de cima sentem que não fazem parte de um mesmo “bolo”. Acho que se pudessem voltar atrás as pessoas escolheriam voltar à situação inicial e isso é uma desvantagem muito grande” (P7 – UR818).

Nos Relatórios da IGEC de 2010, no Agrupamento “A” o clima, a cultura e a satisfação eram muito bons, assim como a imagem global da Escola, por esta ser disciplinada, segura e estimada pelos alunos e reforçada pela prontidão e pela eficácia da resposta dos professores. Era uma Escola recetiva a todas as iniciativas dos colaboradores, alunos e Instituições do meio. A liderança de topo era muito forte e, assim, gerava compromisso no sentido do aperfeiçoamento contínuo da organização.

No Agrupamento “B”, o código de conduta existente neste Agrupamento contribuiu para um ambiente calmo e respeitador de todos os elementos da comunidade educativa. Era muito valorizado o impacto das aprendizagens pelos alunos e encarregados de educação. E as expectativas que tinham eram muito elevadas em termos de sucesso académico e de



prosseguimento de estudos. Os recursos humanos eram geridos de acordo com as necessidades, contextos e eram atendidas as competências pessoais e profissionais dos docentes e dos funcionários. Esta forma de gestão garantia o funcionamento dos diversos Setores do Agrupamento e respondia às necessidades da comunidade escolar.

No Relatório de 2015, a equipa da IGEC refere que a diretora exercia uma liderança forte e com um rumo bem delineado. Existia abertura, disponibilidade e empenho na atuação da Direção. A não cedência a pressões de negociações e diálogo, por parte da diretora, ajudava a potenciar as suas propostas e a relação com os pais. Na altura, havia a prioridade do desenvolvimento do espírito de Agrupamento, o fomento de um sentido de pertença e de identificação com o mesmo, como forma de criação de uma cultura comum a todos os Estabelecimentos de Ensino. A realização de diferentes momentos de convívio entre os colaboradores tem contribuído para cimentar o espírito de Agrupamento e corroborar para uma liderança de proximidade.

Na opinião dos entrevistados do Agrupamento dos Plátanos, a cultura que existia na Escola Sede é a que está a prevalecer e, por essa razão, as pessoas que aí trabalham não terem sentido muito a mudança que se verificou com a junção dos dois Agrupamentos iniciais. Na Escola do Segundo e Terceiro Ciclos, ainda, não se conformaram com a ideia da aculturação, porque tinham no passado uma cultura de escola muito distinta e que reconheciam como sua, pois tinham participado na sua construção. Dizem-nos os entrevistados que “a cultura de escola apela à mudança e à inovação constante. (...)” (E3 – UR1113) e que, ainda, é “diferente nas duas escolas principais do Agrupamento. Aqui temos uma cultura de abertura a tudo e lá são muito fechados” (E6 – UR1148).

A partir dos dados analisados podemos dizer que o único Agrupamento que, neste momento, possui uma cultura de escola é o Agrupamento das Acácias, por seguir há muitos anos a mesma forma de gestão e que é reconhecida como sendo a adequada pela comunidade escolar. Apesar de haver a ideia que existiu uma aculturação na Escola do Segundo e Terceiro ciclos do Agrupamento dos Plátanos esta não corresponde verdadeiramente à realidade, pois o que existe é uma acomodação forçada àquilo que estes professores não acreditam e que não se reveem por ter sido feita “(...) uma aglutinação de escolas com um passado muito distinto” (E4 – UR1012). As duas lideranças anteriores eram fortes e havia, em cada um dos Agrupamentos, uma cultura muito específica e bem aceite pelos funcionários.

No Agrupamento dos Eucaliptos, na Escola do Segundo Ciclo existe uma cultura de escola própria e aí, as orientações emanadas pela Direção, apenas provocam desconforto, mas facilmente é ultrapassado por existir um bom relacionamento entre as pessoas. Na Escola Sede

difícilmente se conseguirá ter uma cultura escola semelhante, porque “ (...) a pouca que existia morreu (...) ” (P5 – UR919).

Em relação ao Agrupamento dos Sobreiros, um corpo docente pequeno não parece ser um fator que impeça a criação de uma cultura própria de escola, desde que este passe a ser estável, a história do Agrupamento não condicione o seu funcionamento e a sua imagem na comunidade melhore.

Segundo Day (2001):

a cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola. Trata-se da cultura de sala de aula, do departamento ou da escola, que é frequentemente descrita como o *ethos* ou o ambiente, e da criação da cultura ou culturas (p.127).

Cultura escolar é um conceito difícil de definir por “beber” do contributo de variadas ciências, mas que inclui o clima escolar, a liderança estratégica, a gestão da organização, a forma como cada um dos indivíduos se organiza, a aplicação de estratégias comuns e o trabalho colaborativo, as relações interpessoais, as motivações, as concepções pessoais e coletivas sobre as práticas pedagógicas, a criação de um ambiente físico agradável e a imagem que a organização transpõe para o exterior.

#### **9.1.1.5. Subcategoria “dificuldades na criação de uma cultura de Agrupamento”**

As dificuldades apontadas, pelos entrevistados, para a criação de uma cultura de Agrupamento foram as seguintes:

- No Agrupamento de Escolas dos Sobreiros nunca houve uma “cultura específica” (A1 – UR307), porque este está situado num local que possui características locais próprias e muito complicadas de gerir. A história recente do Agrupamento confirma que lhe “foi imposto um funcionamento e um posicionamento na comunidade que não correspondia a uma cultura escolar” (A1 – UR530). O diretor tomou posse recentemente e numa altura em que o Agrupamento de Escolas “estava em autogestão a todo o nível” (A1 – UR307). O combate às conotações negativas sobre o Agrupamento, o aumento do número de alunos a frequentar a escola e a diversificação da Oferta Formativa têm sido as prioridades do atual diretor.
- No Agrupamento de Escolas dos Eucaliptos verificou-se a agregação de dois Agrupamentos com culturas próprias. Este acontecimento “mexeu imenso com a cultura de escola e dos professores” (P1 – UR517) e dificultou a convergência de sinergias das pessoas para aquilo “que são os objetivos e a missão” de uma “Grande Organização”

Escolar (P1 – UR518). Por outro lado, está a ser difícil criar uma “cultura enraizada” num Agrupamento de Escolas “com quase trezentos professores e com concursos” pelo meio, pois origina “a entrada e saída permanente dos professores” e isso cria alguns constrangimentos (P1 – UR520) no seu funcionamento. Nestas circunstâncias “é muito difícil chegar às pessoas” (P1 – UR519) que trabalham em organizações de dimensões tão grandes.

- A junção dos dois Agrupamentos que hoje formam o Agrupamento dos Plátanos foi um constrangimento, porque a Escola Sede se encontra implementada numa zona “menos nobre”, o que originou “uma separação entre estas duas realidades”. Atualmente, “uma Escola não é a extensão da outra, pois continuam a ser duas Escolas distintas” (E6 – UR1149). Como as duas Escolas distam uma da outra, alguns quilómetros, torna-se difícil a deslocação dos docentes que lecionam em ambas as Organizações Escolares e, por outro lado, os horários destes profissionais tiveram que mudar muito. A população docente da Escola que agrupou com a Escola Secundária não aceitou bem a realidade, por sentirem que faziam parte de “uma escola independente e tinham uma população escolar muito diferente” e “mais fácil” (E7 – UR1184) do que aquela que frequentava a Escola Sede. Outra diferença residia na forma como os encarregados de educação aceitavam as diretivas da Direção da Escola, sendo mais fácil essa colaboração na Escola Sede. “A luta foi muito grande e a diretora teve que ter um “pulso de ferro” para levar a situação a bom termo” (E7 – UR1184).

Do exposto é possível verificar que a formação de Agrupamentos de enormes dimensões dificulta a criação de uma cultura própria. Normalmente, domina a cultura que já existia numa das escolas e, atualmente é onde as pessoas se sentem melhor. A adaptabilidade das pessoas não é muito pacífica, por motivos diversos mas, sobretudo, por não ser possível “cortar com o passado” das Organizações Escolares onde trabalham e onde o funcionamento não é igual àquele com o qual se reviam. Quando se tenta fazer uma aculturação de uma das partes, as pessoas reagem mal e verifica-se o descontentamento no trabalho. Apesar do Agrupamento dos Sobreiros ser muito pequeno a dificuldade de criação de uma cultura própria deve-se, sobretudo, a um passado institucional muitíssimo complicado que lhe conferiu conotações negativas na sociedade e por servir uma comunidade com características muito peculiares, complicadas e próprias. A este estigma dificilmente ultrapassável acresce-se a instabilidade permanente do corpo docente e a sua falta de experiência profissional.

Segundo Day (2001), “a cultura é dinâmica e sujeita à mudança e os tipos e ritmos de mudança variam em resposta às necessidades e exigências colocadas aos indivíduos que a compõem e ao próprio sistema” (p.133).

Uma Organização Escolar necessita de ter lideranças partilhadas, fortes, eficazes, desafiadoras, que primem pela comunicação e por saber ouvir quem desempenha os papéis no “teatro das operações”. Assim, terá o papel facilitado aquando do desenvolvimento de projetos conjuntos que impliquem relações de proximidade e de convergência de procedimentos para melhorar o desempenho organizacional, o clima no trabalho e a construção de uma cultura própria.

#### **9.1.1.6. Subcategoria “estratégias para melhorar o clima de escola e a criação da cultura de Agrupamento”**

Para melhorar o clima da escola e para criar uma cultura de Agrupamento os entrevistados apontaram as seguintes estratégias: (i) a existência de uma boa liderança (V6); (ii) criação de uma cultura de escola relacionada com a cultura da localidade (A1); (iii) manter as boas práticas, os bons exemplos e as tradições das escolas (P1); (iv) aproveitar as mais-valias fornecidas pelas pessoas que chegam à escola (P1); (v) não acabar com a cultura própria de cada escola, mas criar espaços de divulgação dessas mesmas culturas em espaços de convívio e comemorações para valorizar as relações de proximidade, de convergência e aculturação (P1); (vi) não criar barreiras e valorizar todo o pessoal que trabalha no Agrupamento (P2); (vii) facilitar o serviço dos colegas que não trabalham na Escola Sede procedendo à realização das reuniões, de forma rotativa, nos vários estabelecimentos de ensino (E7); e (viii) estar sempre em contacto e envolver nos projetos todos os docentes que trabalham num mesmo Agrupamento de Escolas (E7).

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), “são os indivíduos e os pequenos grupos de professores e de directores que terão de criar as escolas e as culturas profissionais que desejam” (p.180).

São, de facto, as pessoas que criam as escolas e as culturas profissionais, mas o apelo da sociedade do conhecimento requer que as escolas sejam aprendentes e eficazes. Isto implica a existência de objetivos partilhados, a responsabilidade de fazer diferente, a colegialidade, a cultura do desenvolvimento contínuo, a convicção que a aprendizagem organizacional é necessária e que a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem é fundamental para promover o sucesso escolar. Quando existe uma verdadeira cultura de escola, os seus elementos compreendem que a aprendizagem pessoal e a forma como a organização aprende

coletivamente é a chave para a mudança e o sucesso. Esta tarefa torna-se mais fácil se o processo de desenvolvimento mútuo assentar no respeito, na abertura, nas boas relações interpessoais para se estimular a autoconfiança, o redescobrir de valores partilhados e a promoção de lideranças empenhadas no desenvolvimento pessoal e organizacional.

#### **9.1.1.7. Subcategoria “Modelos de autoavaliação”**

No Agrupamento das Acácias, a Autoavaliação da Escola não é vista como sendo fundamental para determinar quais os processos de melhoria a implementar no funcionamento organizacional. O entrevistado V3 diz-nos: “na verdade não promovemos muito. É claro que as medidas que tomamos se refletirão na cultura de avaliação do Agrupamento, pois são medidas que temos de cumprir. Em questões tão banais como, por exemplo, os resultados dos próprios alunos, pois estes são o produto do trabalho realizado no agrupamento” (UR069). Como é possível verificar pela resposta deste entrevistado é dada grande importância à análise dos resultados escolares dos alunos. Da análise das entrevistas é possível verificar como procedem a este estudo. Vejamos quais são os passos que seguem:

1. Existência de um grupo de trabalho para fazer o estudo da avaliação do final de cada período. Cada professor faz uma reflexão individual sobre os resultados escolares e, depois, a discussão é feita nos Grupos Disciplinares, Departamentos e em Conselho Pedagógico (V1).
2. Este processo é cíclico, pois o resultado da reflexão realizada em Conselho Pedagógico é transmitido em reunião de Departamento e de Grupos Disciplinares (V1).
3. O diretor reúne, também, no final de cada período com os alunos (V2, V5).
4. Para promover uma cultura de avaliação são envolvidos os alunos, os professores das turmas e dos diversos Departamentos, assim como os encarregados de educação (V2).
5. Desta análise dos resultados escolares é possível detetar quais as ações de melhoria a promover, nomeadamente o ciclo de ensino ou disciplinas onde é necessário atribuir mais Apoios Educativos (V3, V4).

No Plano Plurianual de Melhoria é possível verificar que existem várias equipas de trabalho responsáveis pela implementação das ações de melhoria, do acompanhamento e monitorização que contribuem para o aperfeiçoamento dos resultados (por exemplo: reforço das aprendizagens, coadjuvação em sala de aula no segundo ciclo na disciplina de Matemática, apoio a Português, programa de recuperação para alunos em risco de retenção, programa de competências pessoais e sociais, articulação interciclos, entre outras). Pretendem verificar e

melhorar a eficácia das medidas implementadas. A recolha de dados é feita semestralmente. Culmina na elaboração de relatórios, após a divulgação e reflexão dos resultados apurados, com a indicação dos dados e a definição de novas propostas de melhoria.

Em relação ao processo de Autoavaliação do Agrupamento das Acácias, das entrevistas, podemos verificar que:

- Existe uma equipa de professores responsáveis pela implementação de questionários ao público que faz parte da comunidade escolar, pelo tratamento dos dados recolhidos e pela apresentação dos resultados finais, em Conselho Pedagógico, com vista a serem trabalhados ao nível de toda a Escola (V5, V4).
- Têm o apoio de um “amigo crítico” que acompanha o trabalho da equipa de Autoavaliação na implementação do Modelo CAF, que levanta questões e dá sugestões. Verifica-se que a Direção não interfere na Autoavaliação do Agrupamento para não “contaminar” os dados apurados (V3, V4).
- A Autoavaliação foi feita internamente no Agrupamento, com elementos da própria escola, pela primeira vez. A inexperiência dos elementos desta equipa de trabalho contribuiu para a recolha de uma imensidão de dados que no futuro poderão vir a ter algum impacto no funcionamento organizacional. Como a intensão da recolha desses dados era melhorar aquilo que estivesse ou pudesse estar a correr mal, eles irão necessariamente refletir-se na elaboração do novo Projeto Educativo e restantes documentos orientadores do funcionamento do Agrupamento (V3, V4).

Na análise *SWOT* realizada no Plano Plurianual de Melhoria do Agrupamento das Acácias, o processo de autoavaliação e monitorização é considerado como ponto fraco, na medida que é pouco consistente para a definição de Planos de Ação verdadeiramente eficazes. Por essa razão, é uma das ações de melhoria a implementar no Agrupamento. No Relatório de Autoavaliação apercebemo-nos que um perito externo prestou apoio a uma equipa de professores do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos da escola na operacionalização do Modelo CAF, mas ficaram apenas pela definição dos pontos fortes e das fragilidades da Organização Escolar. Quer isto dizer que não haviam, ainda, definido Planos de Melhoria ou de Ação Estratégica para colmatar as debilidades encontradas. Por outro lado, a divulgação foi realizada somente em Conselho Pedagógico o que dificulta a apropriação da informação por parte da comunidade docente e não docente, dado que no processo de comunicação entre as estruturas organizativas, pois vai haver perda de dados importantes e interpretações diferentes dos membros desse Órgão da Escola, porque nem todos dispõem dos mesmos conhecimentos relativamente ao assunto em apresso.

Na opinião do investigador, a reflexão alargada dos dados apurados fica, à partida, comprometida.

A cultura de recolha de dados e sua interpretação está instalada no Agrupamento dos Sobreiros. Faz-se de forma recorrente a recolha de dados para poderem ser avaliadas as ações implementadas e o impacto que têm na melhoria do desempenho da Organização Escolar, nomeadamente em tudo o que se refere a resultados escolares. O entrevistado A1 (diretor) explica-nos que “a cultura de avaliação neste Agrupamento prende-se, sobretudo, com o trabalho que é feito pelas estruturas: a coordenação de Departamento e com os Novos Projetos e respetivos coordenadores. É uma avaliação baseada em evidências e indícios concretos e quantitativos que são apresentados à comunidade escolar através do Conselho Geral, onde estão representados os parceiros, os pais, etc... etc... de uma forma sistemática e muito objetiva” (UR240). Esta opinião é corroborada por outros entrevistados, mas é o entrevistado A1 que nos diz que no Agrupamento dos Sobreiros a Avaliação Interna da Escola é realizada “pela equipa de Autoavaliação, mas também pelos coordenadores de Departamento” e que realizam a “monitorização constante do trabalho que é feito” (UR241).

Esta monitorização dos resultados é realizada em todos os Departamentos e o produto dessa reflexão é apresentado em Conselho Pedagógico. Acrescentam que “para todas as atividades promovidas na escola existe sempre uma avaliação sobre as expectativas e grau de satisfação dos alunos e os professores fazem uma avaliação mais quantificável. O que nós precisamos saber é se aquilo que foi feito teve impacto, assim como a forma de fazer mais e melhor” (A2 – UR247). Neste Agrupamento, não parece ter sido adotado um Modelo Estandardizado de Avaliação Organizacional, mas sabe-se que são utilizadas uma série de ferramentas e de instrumentos para proceder à sua constante avaliação. Esta é realizada pelas diversas Estruturas Organizativas (Direção, Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Departamentos,...), em diversos momentos ao longo de cada ano letivo e com o intuito de ser uma ferramenta fundamental para corrigir e fazer adaptações no sentido de melhorar o desempenho organizacional. Sabe-se, também, que a informação recolhida é trabalhada e é divulgada por meio de um relatório que é dado a conhecer no Conselho Pedagógico e, posteriormente, nos Departamento aos restantes docentes. Não foi possível saber se esta informação chega, também, aos funcionários, alunos adultos que frequentam a escola e aos encarregados de educação (a não ser os que estão representados em Conselho Geral).

Da leitura do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento dos Sobreiros apercebemo-nos que foram avaliados três domínios: 1.º Resultados; 2.º Prestação do Serviço Educativo; 3.º Liderança e Gestão. Para fazer a análise dos resultados escolares, foi realizada a recolha de

informação e o seu tratamento foi usado, também, para avaliar o trabalho efetuado no âmbito do Programa TEIP, complementado pelos resultados de questionários aplicados aos docentes, alunos, pais e encarregados de educação. Para avaliar os outros dois domínios foram realizados inquéritos.

No Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento dos Sobreiros, em 2009, apercebemo-nos que, na altura, já existia um conjunto de práticas significativas ao nível da Autoavaliação do Agrupamento, nomeadamente a recolha e sistematização de indicadores sobre os resultados académicos que eram analisados em Conselho Pedagógico e Departamentos. Era feita a avaliação de todas as atividades constantes do Plano Anual de Atividades e estes resultados eram apresentados num relatório que contemplava os aspetos positivos e negativos. Os Departamentos realizavam uma análise *SWOT* no final do ano letivo e esta tinha implicações na organização do ano letivo seguinte, embora carecessem de sistematização, de articulação de elementos mais evidentes e da participação de outros elementos da comunidade educativa (alunos, encarregados de educação e pessoal não docente). A Autoavaliação permitiu o conhecimento dos pontos fortes e fracos, da identificação de oportunidades e constrangimentos do Agrupamento, no entanto não abarcavam todas as dimensões da Ação Educativa. Por essa razão, a Autoavaliação foi considerada um ponto fraco por não ser considerado um processo abrangente e bem estruturado.

No Relatório de Autoavaliação, realizado em 2011, apercebemo-nos que a reflexão sobre os resultados escolares realizadas nos Conselhos de Turma, nas reuniões de Departamento e de Conselho Pedagógico tinham constituído uma base relevante para a apresentação de estratégias de melhoria. Contudo, o processo de Autoavaliação não estava estruturado e era necessária uma equipa que realizasse um instrumento de gestão do progresso do Agrupamento e que identificasse os fatores determinantes do insucesso escolar intrínsecos à prestação do serviço educativo.

O Projeto de Autoavaliação deveria comprometer toda a comunidade educativa e deveria conduzir à construção e implementação de planos de melhoria, em particular no processo de ensino e aprendizagem, que permitisse a autorregulação e o progresso sustentado do Agrupamento. No ano letivo seguinte, a ação prioritária da Direção foi o sucesso escolar e fizeram-se estudos e a observação de aulas por parte do diretor, com o intuito de melhorar as aprendizagens. Este trabalho constituiu-se como um exercício de formação em contexto, o que possibilitou a reformulação do Projeto Educativo e a decisão de implementar um *Novo Modelo de Ensino*. Nesse ano, a equipa de Autoavaliação tinha como função a organização e estruturação dos processos, assim como o acompanhamento e monitorização sistemática do



*Novo Modelo de Ensino*. A avaliação do seu impacto permitia conduzir a uma atempada tomada de decisões com consequências na melhoria das aprendizagens dos alunos e dos seus resultados escolares. Como a aplicação do *Novo Modelo de Ensino* não havia sido testado previamente tiveram de ser resolvidas algumas dificuldades que conduziram num elevado insucesso escolar.

No Agrupamento dos Eucaliptos, o Modelo de Autoavaliação é necessariamente diferente dos modelos utilizados nos Agrupamentos referidos anteriormente, porque cada um deles tem uma dinâmica de trabalho diferente. O entrevistado P6 diz-nos que “ (...) são recolhidos muitos dados, uns acerca dos resultados da avaliação diagnóstica e dos resultados de final de período e do teste global. A partir daí, todos os Departamentos fazem a reflexão desses resultados, faz-se o levantamento das estratégias que foram utilizadas e definem-se outras que irão ser aplicadas para melhorar” (UR743) os resultados escolares. Percebemos que nesta Organização Escolar faz-se, também, a “ (...) avaliação dos alunos, dos docentes, dos funcionários e de todas as estruturas. Faz, também, a supervisão dos professores em sala de aula (...) ” (P3 – UR663).

Vejamos, agora, o que nos dizem os entrevistados sobre o Modelo de Autoavaliação do Agrupamento dos Eucaliptos.

Quadro 11 – Modelo de Autoavaliação do Agrupamento dos Eucaliptos

<b>Etapas do processo de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de questionários (P2, P5, PP7)</li> <li>• Recolha sistemática de dados estatísticos e em documentos variados (P2).</li> <li>• Interpretar um conjunto de dados disponíveis expressos de forma numérica ou de dados que são passíveis de serem extraídos dos processos que estão em curso (P2 – UR598).</li> <li>• “ (...) Quando se fez a escolha dos indicadores para a realização posterior dos questionários fizeram-se equipas de trabalho (...) ” (P2 – UR652).</li> <li>• “Nós os coordenadores, em reunião de Departamento, fizemos o preenchimento de umas grelhas onde perguntava: o que não está a funcionar; o que fazer para colocar os alunos a pensar, a serem autónomos e a desencadear aprendizagens; o que devemos mudar no Projeto educativo” (P5 – UR929).</li> </ul>
<b>Fontes de dados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolha de dados estatísticos nas reuniões de Conselho de Turma, através do anexo 1, sobre a caracterização da turma, o grau de indisciplina, a melhoria dos resultados... (P2, P6, P7)</li> </ul>
<b>Finalidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer “os ajustamentos necessários e realizar a monitorização do processo de avaliação” (P2 – UR598)</li> <li>• “ (...) Através das reuniões de Departamento que fazem sondagens e questionários que têm como objetivo perceber se estamos longe ou perto de alcançar as metas definidas no Projeto Educativo” (P7 – UR795).</li> <li>• “ (...) No final foi possível identificar os pontos fortes e fracos da Organização e, posteriormente, fez-se a identificação de um conjunto de ações de melhoria. Foi possível ter uma perceção sobre as nossas práticas, o clima de escola, os resultados, a indisciplina, os processos de inovação... ” (P2 – UR652).</li> </ul>
<b>Responsáveis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Observatório de Qualidade (P2, P5, P7)</li> <li>• “Enquanto membros do Conselho Pedagógico recebemos os resultados dos questionários, fazemos a nossa reflexão sobre eles e enviamos (...) para a equipa do Observatório de Qualidade (...)” (P5 – UR890).</li> </ul>
<b>Contributos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A implementação do Modelo CAF possibilitou encontrar caminhos (P2)</li> <li>• “No final foi possível identificar os pontos fortes e fracos da Organização e, posteriormente fez-se a identificação de um conjunto de ações de melhoria. Foi possível ter uma perceção sobre as nossas práticas, o clima de escola, os resultados, a indisciplina, os processos de inovação...” (P2 – UR652)</li> <li>• “ (...) O Observatório da Qualidade (...) consegue ter uma visão muito apurada e pertinente da realidade a partir dos dados estatísticos recolhidos nas reuniões de Conselho de Turma (...). O</li> </ul>

	apuramento e a análise estatística destes dados permitem ao “Observatório da Qualidade” ter uma visão muito aprimorada da nossa prática e da forma de dirigir a Organização” (P2 – UR619).
<b>Divulgação dos resultados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São dados a conhecer no início do ano em Reunião Geral do Agrupamento (P5).</li> </ul>
<b>Desafios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ (...) Tem que haver a preocupação e a capacidade da Organização de mostrar e informar de forma rigorosa e sistemática, a quem participa, a relevância desses dados que demoram muito tempo a serem coligidos e trabalhados (...) ” (P2 – UR619).</li> </ul>
<b>Constrangimentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ (...) É uma tarefa que é vista pelas pessoas como uma coisa que dá muito trabalho mas que não serve para nada (...) “ (P2 – UR619).</li> </ul>

Da análise do quadro podemos concluir que neste Agrupamento de Escolas é utilizado o Modelo CAF conjugado com a recolha de dados provenientes de diversas fontes, incluindo a análise documental e dados resultantes das reflexões escritas realizadas nos diversos Departamentos e restantes Estruturas de Liderança Intermédia.

O Observatório de Qualidade é responsável pela aplicação de questionários à comunidade educativa, a recolha e interpretação de dados estatísticos e qualitativos provenientes de diversas fontes, o que permitirá a identificação dos pontos frágeis e fortes da organização escolar, fazer os ajustamentos necessários e a monitorização do processo de avaliação, assim como a identificação das estratégias de atuação para melhorar o seu desempenho no futuro imediato (expressas no Projeto Educativo do Agrupamento). Este trabalho é visto, pelas pessoas que participam nas reflexões constantes dos dados coligidos, como desnecessário. Por isso se torna muito relevante mostrar a quem contribui para a Autoavaliação do Agrupamento que apesar da morosidade e do esforço despendido nesta tarefa, os resultados encontrados são de extrema necessidade para melhorar o desempenho organizacional.

O Processo de Autoavaliação neste Agrupamento contempla as fases seguintes: (i) aplicação de questionários à comunidade educativa no momento da vinda da equipa de Avaliação Externa e elaboração do respetivo relatório (ii) nos anos seguintes faz-se e recolha sistemática de dados qualitativos e quantitativos em documentos variados; (iii) interpretação dos dados referentes aos processos em curso; (iv) monitorização constante dos procedimentos adotados e a identificação dos pontos fortes e fracos relacionados com os resultados escolares, as práticas pedagógicas e as alterações a introduzir no Projeto Educativo; (v) implementação dos ajustes necessários ao Projeto Educativo, de forma a alcançar as metas que nele foram definidas; e (vi) a divulgação dos resultados no início do ano letivo seguinte na Reunião Geral do Agrupamento.

Em 2011, o Relatório da IGEC relativo ao Agrupamento “A” já faz referência à realização da monitorização dos resultados escolares, assim como da atividade educativa. Neste

Agrupamento eram realizados balanços e relatórios pelas diversas Estruturas de Coordenação e Supervisão, assim como a respetiva divulgação dos resultados tendo em vista a reformulação do Projeto Educativo, o desenvolvimento de ações com impacto na gestão, no funcionamento da Organização Escolar e na melhoria das práticas profissionais. Da leitura deste relatório é possível inferir que, no Agrupamento “A”, havia um conhecimento sustentado dos seus pontos fortes e fracos, assim como dos constrangimentos e das oportunidades. Este facto facilitava a implementação das ações necessárias para a superação das fragilidades evidenciadas pelo Agrupamento. Assim, o trabalho realizado e o aperfeiçoamento do processo de Autoavaliação foi considerado um ponto forte do Agrupamento na medida que estes se constituíam como instrumentos de melhoria organizacional.

Em relação ao Agrupamento “B”, o Relatório da IGEC de 2011 dá a perceber que a equipa de Autoavaliação era constituída somente por docentes; que o conhecimento dos pontos fortes e fracos teve impacto na elaboração dos documentos estruturantes; e que a de clarificação relativamente à continuidade da Autoavaliação, a reduzida abrangência e integração do processo desenvolvido, assim como a inexistência de mecanismos de monitorização contínua das ações implementadas, limitaram a capacidade de autorregulação do Agrupamento e, consequentemente, não conferiu sustentabilidade a um processo de melhoria contínua e integrada.

Na Avaliação Externa, de 2015, do Agrupamento dos Eucaliptos verificou-se que o Observatório de Qualidade era a estrutura responsável pela condução da autoavaliação Organizacional. Esta Estrutura era composta por docentes, não docentes, alunos, pais e encarregados de educação, no entanto estes três últimos representantes não tinham o envolvimento necessário para se constituir como uma mais-valia para o processo avaliativo. Regista-se, também, a inclusão de um amigo crítico e de um consultor externo. Entre outras funções, esta estrutura, tinha como função a elaboração e a divulgação do planeamento estratégico. Os Departamentos Curriculares tinham como função a sua implementação, monitorização e avaliação, uma vez que eram eles que desenhavam os Planos de Ação em função das prioridades definidas e das especificidades das respetivas disciplinas. Em cada Departamento eram identificadas as boas práticas e as áreas de melhoria. O Observatório de Qualidade realizava a análise global produzida pelas Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica e complementava-a com os dados estatísticos dos resultados escolares. Depois de sistematizada a informação o Observatório de Qualidade divulgava-a à comunidade educativa. A Autoavaliação no Agrupamento dos Eucaliptos estava centrada no Plano Pedagógico tal como estava definido no Projeto Educativo, dado o papel atribuído aos

Departamentos Curriculares. As ações de melhoria implementadas focalizavam-se na melhoria dos resultados escolares e nos processos de ensino e aprendizagem. A equipa da IGEC refere que o Agrupamento já detinha a capacidade de autorregulação e melhoria, no entanto devia haver uma maior articulação com outros setores responsáveis por práticas autoavaliativas.

No Agrupamento dos Plátanos, a Autoavaliação Organizacional é vista como “profissionalizada”, “porque define e aplica questionários de satisfação, decide as medidas a tomar e compara os resultados alcançados este ano com os que foram obtidos no ano passado” (E1 – UR955). O entrevistado E2 explica que “a Direção da Escola para além de ter um grupo de trabalho muito bom a executar a Autoavaliação do Agrupamento, focada sempre no ano letivo seguinte, permite a execução de um conjunto de inquéritos para se apurar o grau da satisfação e de cumprimento das funções inerentes aos diversos Órgãos da Escola. Cabe a esse grupo de trabalho a aplicação desses inquéritos e a realização da análise estatística sobre diversos indicadores que vão permitir a reflexão sobre diversos aspetos importantes da vida da escola e pouco privilegiados no nosso Sistema de Ensino, como por exemplo os exames e as provas comuns, por mobilizarem e testarem os professores para planificar, trabalhar e refletir em conjunto. Os resultados são, depois, discutidos em sede de Grupo Disciplinar, Departamento e em Conselho Pedagógico. No Relatório de Autoavaliação são apresentados alguns indicadores que deverão ser mudados para melhorar o desempenho do Agrupamento” (E2 – UR1213).

O entrevistado E2 explicou que até 2001 eram realizados, apenas, questionários de satisfação, mas “agora, os questionários que fazemos são sobre o Projeto Educativo, lideranças, serviço educativo e outros aspetos... Claro que, também, é tida em conta a satisfação!” (UR956). “A Direção faz sempre uma Avaliação Interna e costuma passar um inquérito dirigido aos professores, funcionários, pais e alunos para conseguirmos perceber o que está bem e o que necessitamos de melhorar.(...) Depois, será uma equipa de professores que fica encarregue de fazer o tratamento desses dados” (E3 – UR1081).

Da leitura dos Relatórios de Avaliação Externa verificamos que no Agrupamento “A” eram adotados procedimentos de Autoavaliação sistemáticos e de dispositivos rigorosos. A Avaliação Interna do funcionamento da escola sustentava perfeitamente as reflexões necessárias à melhoria da qualidade da Organização. No entanto, enfatizava demasiado os pontos fracos, dando uma imagem pouco ajustada da qualidade geral do serviço prestado. Estavam criadas as condições para um progresso sustentável, porque havia capacidade de iniciativa e de autorregulação na escola. No Agrupamento “B”, as taxas de sucesso escolar eram recolhidas por ano de escolaridade e por disciplina. Depois, eram analisadas e debatidas em

Conselho de Turma, Departamentos e em Conselho Pedagógico. Os coordenadores dos Projetos realizavam a avaliação da implementação do Plano Anual de Atividades e, assim, era possível tomar algumas decisões tendentes à melhoria. O trabalho da equipa que fazia o tratamento dos dados recolhidos era fundamental para alargar, consolidar e aprofundar as suas tarefas e definir com precisão as prioridades e as metas que a escola deveria atingir, assim como para delinear estratégias globais e coerentes de melhoria.

Com a criação do Agrupamento dos Plátanos foram implementadas novas dinâmicas de trabalho e a implementação do Modelo CAF na avaliação do funcionamento da Organização Escolar. Começou por ser formada uma equipa onde participam elementos de toda a comunidade escolar (docentes, não docentes, encarregados de educação e alunos) e onde existe estabilidade ao nível da coordenação. Depois da aplicação de dois questionários, o relatório efetuado apresentava pontos fortes e fracos, o que evidenciava a utilidade da recolha de dados sobre o desenvolvimento organizacional, no entanto não estavam focalizados nas questões essenciais do ensino e da aprendizagem. Foi, também, elaborado um Plano de Melhoria onde se previam os objetivos em áreas fundamentais como a sequencialidade vertical e horizontal, o reforço das lideranças intermédias e a melhoria do sucesso educativo. No entanto, faltava fazer a priorização das ações previstas, bem como a definição da calendarização respeitante a cada uma delas, dos responsáveis pela sua implementação e dos mecanismos de monitorização de modo a obter-se uma maior eficácia do trabalho. A equipa da IGEC salienta que poderiam ser áreas de melhoria o aperfeiçoamento do Projeto de Autoavaliação e a instauração de uma cultura de monitorização e de melhoria contínua do ensino e aprendizagem, com vista à evolução dos resultados e o progresso sustentado do Agrupamento.

Constata-se que nos Agrupamentos das Acácias e dos Plátanos é aplicado o Modelo CAF de forma muito fechada, no Agrupamento dos Eucaliptos faz-se o cruzamento com outros dados recolhidos de natureza empírica. As particularidades da organização e da sua forma de gestão determinam o modo como o mesmo instrumento pode ser utilizado e, consequentemente, os resultados alcançados diverge da forma de tratamento dos dados recolhidos e das perceções e da experiência dos elementos que formam a equipa de Autoavaliação. No Agrupamento dos Sobreiros, no fundo o que diverge verdadeiramente dos modelos anteriores são os domínios que são avaliados, porque os instrumentos de recolha de dados são em tudo semelhantes. Por outro lado, a divulgação dos resultados, o uso que fazem deles é, também, diferente, tanto mais que no Agrupamento dos Sobreiros e dos Eucaliptos eles são complementados com outros dados empíricos considerados cruciais para fundamentar as questões apontadas como menos

positivas. Nos Agrupamentos das Acácias e dos Plátanos, a Autoavaliação Organizacional é realizada, apenas, por ser um imperativo legal.

A Autoavaliação é um instrumento da autonomia das escolas ao serviço da melhoria organizacional, particularmente das aprendizagens dos alunos, no entanto esta contribuição só poderá ser efetiva caso a escola seja uma organização aprendente madura e dispuser de mecanismos de coordenação do trabalho (Melo, 2014). Cabe a cada escola escolher o melhor modelo a implementar e decidir o seu próprio caminho, embora não exista um Modelo Universal para realizar a Autoavaliação das Escolas (Alaíz, 2007).

A articulação entre a Avaliação Externa e a Autoavaliação Organizacional não tem contribuído o suficiente para fomentar a aplicação de procedimentos de monitorização e de avaliação das Ações de Melhoria delineadas e, muito menos, para a criação de condições para uma verdadeira Autonomia das Escolas. Os desafios com os quais as escolas convivem todos os dias determinam que as lideranças sejam fortes, com visão de futuro, ambiciosas nos seus propósitos e determinadas. Mas, as organizações aprendentes só se tornam maduras se conhecerem bem as suas potencialidades e as suas fragilidades, apostarem na inovação, na melhoria sustentada dos processos de ensino e aprendizagem, na organização e segurança, na criação de uma cultura e um clima propício à sapiência e ao sucesso educativo. A Autoavaliação necessita, assim, de se tornar um instrumento de melhoria organizacional relevante de forma a potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem organizacional, a discussão alargada entre todos os implicados, de desenvolver novas formas de trabalhar, de dar sentido ao aumento das capacidades cognitivas, morais e sociais dos alunos e de contribuir para a qualidade das aprendizagens.

#### 9.1.1.8. Subcategoria “credibilidade”

A credibilidade da avaliação é vista pelos entrevistados de forma diferente e está de acordo com o discurso dominante em cada um dos Agrupamentos estudados no momento em que se realizaram as entrevistas.

Quadro 12 – Indicadores de credibilidade do processo de avaliação

<p><b>Agrupamento das Acácias</b></p>	<p>“A avaliação do Agrupamento é feita por um grupo de professores titulares em sintonia com o diretor (...)” (V6 – UR197).          “Por parte da direção houve a preocupação de encontrar um conjunto de docentes que fossem credíveis na escola e, também, pela comunidade escolar para realizar o processo de Autoavaliação do Agrupamento (...)” (V4 – UR117).          “(...) Ninguém põe em causa os valores daí resultantes (...)” (V6 – UR197).          “(...) Quanto ao nível de participação não sei se o número de participantes a torna credível ou não, tudo depende do número de pessoas que contribuem para essa avaliação” (V6 – UR197).          “Quanto aos resultados, só depois da sua apresentação é que se irá ver se são credíveis ou não” (V4 – UR117).</p>
---------------------------------------	---

<b>Agrupamento dos Sobreiros</b>	<p>“Ao envolvermos os alunos e os pais torna credível a avaliação que fazemos no nosso Agrupamento. (...) Todos os nossos alunos fazem a avaliação das nossas iniciativas desde o Pré-Escolar. Avaliar fornece-nos dados que nos permite fazer um planeamento mais competente” (A2 – UR250).</p> <p>“Só avaliando o trabalho que cada professor faz!” (A7 – UR440).</p> <p>“Eu acho que existe muito trabalho dos professores para além do horário que lhes é distribuído e a Direção não consegue ver, por não ter conhecimento dele” (A7 – UR441).</p> <p>“(…) Se fosse uma escola grande poderia fazer questionários, entrevistas ou questões aos professores. Esta como é pequena é mais fácil, por isso devia estar mais presente” (A7 – UR444).</p> <p>“Eu não sei até que ponto ela aqui é generalizada ou se são postas em prática estratégias para colmatar as falhas encontradas. Eu acho que isso é o mais difícil!” (A7 – UR484).</p>
<b>Agrupamento dos Eucaliptos</b>	<p>“Há colegas que pela força das circunstâncias, muitos anos de trabalho, muitas reuniões, muito cansaço... Consideram que tudo isto não passa de “burocracias” (P2 – UR596)</p> <p>“Eu penso que a avaliação que é feita na escola é credível. A reflexão constante que se faz dos documentos estruturantes do Agrupamento como, por exemplo, do Projeto Educativo e do Plano Curricular proporciona isso mesmo” (P4 – UR698).</p> <p>“A nível da Avaliação Externa a equipa foi sensível a isso e reconheceu, de forma muito clara, que existia uma cultura de avaliação no Agrupamento” (P4 – UR700).</p> <p>“(…) Eu dou atenção a tudo aquilo que diz respeito às turmas e tudo o resto deixo um pouco mais de lado” (P6 – UR742).</p> <p>“(…) O facto de cada professor ser obrigado a apresentar as grelhas que fundamentam a avaliação que dá. (...) Essas grelhas documentam o que os professores pensam sobre a avaliação e como aplicam os Critérios de Avaliação de cada Departamento, que foram definidos e depois aprovados em Pedagógico. Depois de aprovados, os professores têm de apresentar em concreto, nas várias reuniões, a forma como os aplicam nessas grelhas de avaliação” (P7 – UR794).</p> <p>“Cultura de avaliação credível (...) levanta, logo, algumas dúvidas, a começar logo pela própria equipa de avaliação... A equipa de avaliação devia ser representativa de toda a comunidade e não é. Devia ter professores, pais, alunos, representantes dos funcionários e não tem. A nossa equipa de avaliação é só um grupo de professores, onde alguns deles são do Conselho Geral, outros do Observatório de Qualidade...” (P5 – UR885)</p> <p>“Não inspira, portanto uma grande credibilidade! (...) Uma equipa devia ter representantes dos alunos, dos professores, dos funcionários, de pais e de outras pessoas extra escola completamente alheias a tudo o que se passa no interior do Agrupamento, mas não temos. Devíamos ter um olhar clínico de alguém que está fora da escola para poder colaborar” (P5 – UR887).</p>
<b>Agrupamento dos Plátanos</b>	<p>“(…) Atualmente, já existe uma equipa responsável pela avaliação do Agrupamento seguindo o Modelo CAF” (E1 – UR954).</p> <p>“Na escola existe uma cultura de avaliação, no entanto considero (...) que a divulgação dos resultados é feita de forma fugaz o que a torna pouco transparente. Assim, torna-se difícil aproveitar a análise que esta avaliação requer de forma a melhorar os aspetos considerados menos positivos. Quando se faz esta análise, por exemplo sobre a indisciplina, não se veem medidas concretas para resolver os problemas que foram detetados.” (E4 – UR990).</p> <p>“Respondemos, todos os anos, a inquéritos <i>online</i> onde podemos dizer o que queremos, porque estes são anónimos. É muito importante e credível esta avaliação, porque as pessoas fazem a análise dos resultados e tenta-se, sempre, melhorar aquilo que não está bem. Por isso é credível” (E6 – UR1138).</p> <p>“A Direção é muito atenta. A nossa diretora já cá está há muitos anos, antes de nós sermos Agrupamento ela já era presidente do Conselho Executivo, e ela conhece toda a gente da escola e sabe tudo o que se passa. Assim, a promoção da avaliação torna-se fácil” (E7 – UR1174)</p>

No momento em que foram realizadas as entrevistas, os trabalhos que estavam a ser desenvolvidos nos diversos Agrupamentos foi influenciar as respostas dos entrevistados. Vejamos:

- No Agrupamento das Acácias estava a decorrer o processo de autoavaliação e nas respostas dos entrevistados verificámos que estes a consideram credível desde que os professores envolvidos estejam em sintonia com o diretor e que seja reconhecida a sua competência pelos seus pares. Se estas premissas forem respeitadas, os resultados não serão contestados. Há quem associe o número de participantes à credibilidade do processo de Autoavaliação e quem aguarde os resultados para sustentar a sua opinião.

- A promoção do sucesso escolar era a preocupação dos entrevistados do Agrupamento dos Sobreiros, por isso as respostas foram mais dirigidas nesse sentido. Referem a necessidade de um envolvimento maior dos alunos e dos encarregados de educação na avaliação das iniciativas promovidas pelo Agrupamento. Outros consideram que melhorar a avaliação feita pelo professor só é possível se ele próprio for avaliado e se a direção tiver conhecimento real do seu trabalho. Há quem considere que os docentes deveriam ser questionados para poderem expressar a sua opinião e que essa avaliação deveria ser generalizada, pois assim seriam detetadas as falhas e facilitaria a adoção de medidas para as colmatar.
- O sucesso pleno e a reflexão constante sobre os Processos de Melhoria eram as preocupações dos docentes do Agrupamento dos Eucaliptos no momento em que foram realizadas as entrevistas. Aqui as opiniões dividiram-se, pois uns consideram que a Autoavaliação só contribui para o aumento da burocracia e outros reconhecem que é credível, embora aumente muito o volume de trabalho e o número de reuniões. Uns apoiam-se na opinião dos avaliadores externos e outros não se envolvem no processo de Autoavaliação da Organização. Um dos entrevistados não considera a Autoavaliação credível, porque coloca em causa a constituição da equipa de Autoavaliação, uma vez que não a considera representativa de toda a comunidade educativa. Um outro não gosta da ideia de ter de entregar as grelhas de avaliação dos alunos no final do período, pois fica implícito que alguém controla as notas que são dadas pelos docentes.
- No Agrupamento dos Plátanos as opiniões dividem-se, pois uns consideram que a Autoavaliação é credível por ser realizada por uma equipa responsável e ser utilizado um modelo amplamente usado, por serem anónimos os inquéritos aplicados, por fazer-se o tratamento dos dados apurados e a diretora saber tudo o que se passa no Agrupamento; aqueles que a consideram menos credível colocam em causa a divulgação dos resultados, por esta ser fugaz e tornar-se difícil aproveitar a informação para melhorar os aspetos considerados menos positivos.

No fundo, em todos os Agrupamentos, a Autoavaliação foi considerada credível. Os motivos são diversos, mas destacam-se os seguintes: (i) confiança na equipa de Autoavaliação; (ii) o modelo utilizado ser testado e amplamente utilizado; (iii) se for acautelado o número de pessoas inquiridas; e (iv) a necessidade da Avaliação Externa confirmar os resultados alcançados internamente. No entanto, também foram apontados constrangimentos, dos quais se salientam aqueles que a seguir se enumeram: (i) os resultados apurados devem estar em sintonia



com a opinião do diretor; (ii) a divulgação fugaz dos resultados; (iii) o aumento da burocracia, trabalho e o número de reuniões; (iv) a não representatividade da comunidade educativa na constituição da equipa de Autoavaliação; (v) é vista como um controlo do trabalho realizado pelo professor e pelas notas atribuídas aos alunos; e (vi) a avaliação deveria ser generalizada para detetar as falhas e a adoção das medidas para as colmatar.

“A avaliação constitui uma poderosa estratégia para produzir conhecimento e construir certezas” (Clímaco, 2002, p.65). O desafio é saber se é credível, envolver os avaliados no processo e criar confiança entre os peritos e os membros da comunidade educativa. A avaliação formativa das escolas “orienta a acção, responsabiliza os atores, apoia a decisão e fundamenta a prestação de contas” (Clímaco, 2002, p.65).

O processo de Autoavaliação carece de uma reflexão sistemática e rigorosa sobre os projetos planificados e levados à prática, por isso exige-se a escolha do modelo mais apropriado para cada Organização Escolar e que respeite um conjunto de etapas que envolvam todos os membros da mesma Instituição Escolar. O clima de confiança e de colaboração que se estabelece na comunidade educativa vai determinar o rigor, a validade e a fiabilidade dos dados recolhidos e dos processos de aperfeiçoamento colocados em prática para alcançar melhores resultados, tanto escolares como do desempenho da Organização.

#### 9.1.1.9. Subcategoria “envolvimento dos atores da comunidade educativa”

No processo de Autoavaliação de cada Agrupamento é necessário um envolvimento ativo dos atores da comunidade educativa no processo de recolha de testemunhos e evidências sobre as fragilidades e os pontos fortes dessa Organização Escolar. O processo de melhoria de cada Organização Escolar só terá expressão positiva se todos “abraçarem” as mudanças como sendo da sua responsabilidade, mas para que isso aconteça é necessário que estes se sintam envolvidos nas ações que são postas em prática.

Quadro 13 – Envolvimento da comunidade educativa no processo de Autoavaliação e de Melhoria no Agrupamento das Acácias

<p><b>Pessoas responsáveis pelo processo de Autoavaliação e de melhoria do Agrupamento</b></p>	<p>“Nos resultados que, agora, tenho da Avaliação Interna 85% dos professores, quase 80% dos pais e 70% dos alunos dizem que estamos envolvidos com a comunidade, que o cuidado e os esforços particulares dos professores para que isso aconteça são muito grandes. Os alunos dizem que a escola é muito envolvente e isto é muito importante ser dito a uma escola por crianças de uma população muito pobre” (V3 – UR094).</p> <p>“O envolvimento dos atores da comunidade educativa prendeu-se com a resposta aos questionários. Se as outras pessoas tiveram outro tipo de envolvimento eu desconheço, eu apenas respondi a um ou dois questionários e mais nada” (V5 – UR174).</p> <p>“Promove o envolvimento dos professores, mas da restante comunidade educativa eu não sei” (V6 – UR227).</p> <p>“No que diz respeito à Associação de Pais posso dizer que é nova e a sua intervenção promete muito, porque são muito assíduos e ativos. São pais muito atentos e fazem chegar ao diretor problemas que este tenta resolver no imediato evitando que estes se arrastem no tempo” (V6 – UR230).</p>
--	--

<b>Pessoas a envolver</b>	<p>“O que se acentua, na maior parte dos casos, é envolver os encarregados de educação nos processos” (V2 – UR055).</p> <p>“Um ponto dos questionários que foram distribuídos aos encarregados de educação e aos alunos debruçava-se sobre o seu envolvimento na escola. Existem algumas fragilidades aqui” (V4 – UR135).</p> <p>“Já foi falado que, agora, também integrarão a equipa de autoavaliação os funcionários e os encarregados de educação” (V4 – UR136).</p>
<b>Contributos da comunidade educativa</b>	<p>“ (...) Um grupo de colegas que realizou esse trabalho, tinha como objetivo encontrar as fragilidades e saber o que é necessário melhorar para tudo correr bem” (V2 – UR055)</p> <p>“Todos os anos fazemos, no final do ano letivo, um ou dois dias de reflexão participada com os professores. (...) Chegámos à conclusão que há uma boa formação de base da função docente, que fazemos um bom trabalho e que estamos, de facto, muito envolvidos com a comunidade “ (V3 – UR093).</p> <p>“Alguns encarregados de educação gostariam de ser mais envolvidos na resolução de alguns problemas disciplinares, alguns consideram que a direção nem sempre está recetiva às opiniões deles e alguns dizem que não são ouvidos na missão da escola. Portanto, há ainda alguns que não se consideram totalmente envolvidos nas questões da escola. Aqui a escola deve tentar envolver mais os encarregados de educação, os alunos e os docentes na definição dos seus objetivos” (V4 – UR135).</p> <p>“Os professores não gostam de dizer que os seus alunos são os piores, por isso fazem de tudo para que os seus alunos tenham bons resultados escolares. Isso já mexe com as pessoas!” (V6 – UR228).</p>
<b>Finalidade</b>	<p>“O que se realçou como menos positivo, deixou-me preocupada como coordenadora dos percursos diferenciados, onde se encontram alunos com especificidades muito próprias e muito diferente de um para outro e se não houver o envolvimento dos encarregados de educação nos processos, nós não conseguimos alterar a atitude destes na escola e manter a tal cultura de escola existente” (V2 – UR055).</p>
<b>Constrangimentos</b>	<p>“Mas quando pensamos envolver a comunidade a nível dos pais o trabalho não resulta, porque na verdade eles não se envolvem e quem o faz não são aqueles que seria necessário, que são os encarregados de educação dos piores alunos. Quando temos alunos maus, em termos de comportamento, acabamos por verificar que, muitas vezes, é o reflexo dos próprios pais. Aqui, os pais têm uma escolaridade muito baixa e têm trabalhos muito complicados, o que vai dificultar a sua vinda à escola” (V6 – UR229).</p>

Neste quadro verifica-se que os questionários aplicados no processo de Autoavaliação foram aplicados a todos os elementos da comunidade educativa, mas não participaram nos trabalhos subsequentes os pais, os funcionários e os alunos. Reconhece-se, no entanto, que no futuro será necessário integrar elementos do pessoal não docente e de encarregados de educação na equipa de Autoavaliação. Os momentos de partilha de resultados e experiências que se dinamizam na escola acabam por envolver as pessoas, nomeadamente os docentes, que têm uma voz dissonante ao longo dos processos implementados. Os encarregados de educação não se envolvem de forma natural nos processos de melhoria e inovação da escola, porque não são convidados ou por não possuírem muitas habilitações académicas. Os processos de melhoria devem passar pelo aperfeiçoamento das práticas letivas da disciplina e dos resultados escolares, por essa razão é considerado fundamental envolver os alunos e os respetivos encarregados de educação nas ações desencadeadas para melhorar estas fragilidades.

Da análise do Plano Plurianual de Melhoria verificamos que, na descrição da Ação de Melhoria relacionada com a Autoavaliação, o público-alvo é toda a comunidade escolar (pessoal docente e não docente, alunos, encarregados de educação e parceiros), como recurso interno estão envolvidos os docentes do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e como recurso TEIP contam com o perito externo. No entanto, na leitura do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento verifica-se que faz parte da equipa uma representante do Ensino Pré-Escolar, duas do primeiro ciclo e três do terceiro. Apercebemo-nos, também, que os questionários foram aplicados a todos os

docentes, aos alunos e encarregados de educação (por amostragem – seleção aleatória por programa informático). Desde logo, temos a oportunidade de perceber que a constituição da equipa de Autoavaliação não é representativa de toda a comunidade e que na resposta aos questionários, aparentemente, não participaram os não docentes e os parceiros como, inicialmente, estava previsto.

Quadro 14 – Envolvimento da comunidade educativa no processo de autoavaliação e de melhoria no Agrupamento dos Sobreiros

<p><b>Pessoas responsáveis pelo processo de autoavaliação e de melhoria do Agrupamento</b></p>	<p>“A Avaliação Interna promove uma avaliação ativa, porque eu sei que aqueles dados dependem de mim e dos meus colegas. Cabe-me a mim cultivar nas minhas colegas esse espírito! Quando sabemos que esses resultados dependem de nós e que existe uma avaliação contínua para a qual contribuímos, cabe a cada funcionário da escola fazer diferente e desempenhar um papel mais pró-ativo e envolvido” (A2 – UR335).</p> <p>“A partir do momento em que foi criada uma associação de pais e de estudantes para dar voz a esses elementos da comunidade e que eles são avaliados pelos seus pares, este facto contribui para que a comunidade seja mais ativa, presente e consciente daquilo que se passa (...)” (A2 – UR336).</p> <p>“Sim, embora não possa dizer que todos os atores da comunidade educativa estejam igualmente envolvidos. Não seria verdadeiro se não dissesse que uns estão mais envolvidos do que outros. Os docentes e os funcionários envolvem-se sempre mais. Por exemplo, no Conselho Geral estão representados os alunos e a Associação de Pais e Encarregados de Educação, parceiros da comunidade local, elementos da Junta de Freguesia e da Câmara Municipal, professores e funcionários. Todos os conselheiros têm uma participação muito ativa na discussão de todos os documentos e assuntos que temos estado aqui a falar (...)” (A4 – UR338).</p>
<p><b>Contributos da comunidade educativa</b></p>	<p>“(...) Aqui, eu sinto que todos remamos para o mesmo lado e, assim, as vozes dissonantes acabam por encontrar consonância nos momentos de partilha que existem aqui na escola (...)” (A2 – UR259).</p> <p>“A partir do momento em que foi criada uma Associação de Pais e de Estudantes (...) Eles sabem que têm algo a dizer e fazer para a melhoria do funcionamento do Agrupamento” (A2 – UR336).</p> <p>“A equipa de Autoavaliação desenvolveu o processo de Avaliação Interna do Agrupamento e para isso falaram com as pessoas, fizeram inquéritos, pediram aos diretores de turma para ajudarem os alunos no seu preenchimento e envolveram, também, os pais. Os pais preencheram os inquéritos (...)” (A3 – UR337).</p> <p>“Do que eu me apercebi e pelo facto desta Escola ser TEIP é obrigatório que todos os níveis de ensino, desde o Pré-Escolar até ao terceiro ciclo, tenham que dar informação e contribuir para a Avaliação do Projeto TEIP. Todos os elementos do Agrupamento são obrigados a contribuir para o processo de avaliação do Agrupamento, com informações por exemplo, sobre os resultados escolares e o funcionamento da sala de aula” (A6 – UR426).</p> <p>“Tudo é apresentado ao Conselho Pedagógico e principalmente ao Conselho Geral, onde estão representados os elementos da comunidade educativa, com grande clareza e objetividade. Toda a comunidade escolar conhece e reconhece o nosso trabalho e nós estamos sempre disponíveis para ouvir as sugestões dos nossos parceiros, da Junta de Freguesia e da Câmara Municipal, por serem sempre muito úteis. (...)” (A1 – UR334).</p>
<p><b>Finalidade</b></p>	<p>“(...) Aqui, conseguimos promover uma cidadania mais ativa junto dos nossos alunos e dos encarregados de educação. Os pais consideram que são cidadãos que não têm voz e são marginais desta sociedade. Estão muito isolados geograficamente faz com que estas pessoas considerem que não têm uma voz ativa. Ao cultivar essa voz dentro de uma Organização, como é uma escola, estamos a dar-lhes ferramentas de uma cidadania mais ativa e de empoderamento. Essas pessoas começam a ver que o seu papel é importante para a sua vida, para o seu agregado familiar e para a comunidade. Isso só é possível através desta avaliação, porque a pessoa começa a mudar o seu autoconceito. Quando eu sou avaliada pelos outros e essa avaliação até é positiva o meu autoconceito muda e a minha forma de estar também. Todas as oportunidades diferenciadas e diferenciadoras que a escola lhe pode dar contribuem para que no dia de amanhã tenham uma bagagem diferente” (A2 – UR336).</p> <p>“(...) É neste pequeno fórum (no Conselho Geral) que as questões são todas discutidas numa tentativa de recolha de ideias, aprender com aquilo que não estava bem para poder melhorar e decidir experimentar coisas novas no futuro” (A4 – UR338).</p> <p>“(...) Nós gostamos sempre de partilhar os resultados do nosso esforço que é o reflexo dos resultados dos alunos e recolher o seu <i>feedback</i>. Eu acho que aqui existe um processo de gestão muito transparente e muito democrática. Tem que haver alguém que decida, mas decide numa base fundamentada, partilhada e de compromisso” (A1 – UR334).</p>

Da análise do quadro é possível perceber que nem todos os elementos da comunidade educativa estão igualmente envolvidos no processo de Autoavaliação dos Agrupamentos estudados. No entanto, podemos verificar que este processo não está desligado da avaliação do Projeto TEIP. É possível constatar, também, que os docentes e o pessoal não docente têm um papel mais ativo e participativo na consulta e na tomada de decisão, comparativamente com a participação dos encarregados de educação e dos alunos. O contributo destes é mais ativo se fizerem parte Conselho Geral do Agrupamento, pois neste órgão também é bem aceite o contributo dos parceiros e dos representantes da Junta de Freguesia e da Câmara Municipal.

Neste Agrupamento, a população escolar e as suas famílias são excluídas socialmente. É muito difícil para a organização escolar é aproximar as famílias da escola e envolvê-las nos processos de decisão e de melhoria. Daí darem muita importância às reuniões do Conselho Geral, pois aí estão representados os pais e os alunos. São eles que estabelecem um elo de ligação com a restante comunidade e sobre eles recai a obrigação de contribuir com opiniões e sugestões de melhoria do funcionamento da Organização Escolar. Estes momentos de partilha e decisão são determinantes para que a Direção se aperceba como fazer uma gestão que se requer fundamentada, partilhada e democrática.

Após a leitura do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento dos Sobreiros foi possível apurar que responderam aos inquéritos os docentes, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação. Todavia, foi possível verificar que a equipa de autoavaliação é constituída por dois professores que ajudam no tratamento dos dados recolhidos e pelos coordenadores da equipa de Autoavaliação e do Programa TEIP. Do exposto, podemos concluir que a constituição da equipa de Autoavaliação não é representativa de toda a comunidade escolar.

#### Quadro 15 – Envolvimento da comunidade educativa no processo de Autoavaliação e de Melhoria no Agrupamento dos Eucaliptos

<p><b>Pessoas responsáveis pelo processo de autoavaliação e de melhoria do Agrupamento</b></p>	<p>“Isso já vem de trás e ao longo dos anos temos tentado envolver sempre mais pessoas” (P2 – UR651).          “ (...) Para avaliar a escola os alunos, pais, professores e funcionários respondem a um questionário que está disponível na plataforma <i>Moodle</i>” (P3 – UR683).          “Centra-se mais nos professores e funcionários” (P4 – UR730).          “ (...) Envolveu os professores, funcionários, alunos e encarregados de educação” (P6 – UR777).          “ (...) O Observatório de Qualidade solicita sempre a nossa participação, a dos alunos, dos pais e não sei se os funcionários não acabam por cooperar também no preenchimento de uma série de questionários e inquéritos” (P7 – UR796).          “Agora, não tenho dado muito por isso. Os alunos do 10.º ano responderam, agora, a um inquérito vindo do Observatório de Qualidade” (P7 – UR827).          “No passado faziam-se questionários muito longos e era pedido que respondêssemos, mas agora não sei o que se passa” (P8 – UR871).          “ (...) Não há o envolvimento ativo de todos os professores – apenas alguns são envolvidos – não envolve os funcionários, os pais, os alunos, nem os elementos exteriores à escola” (P5 – UR941).          “Há um coordenador do Observatório de Qualidade que está relacionado com a equipa de Autoavaliação onde está inserido” (P5 – UR889).</p>
--	---

<b>Contributos da comunidade educativa</b>	<p>“ (...) Antes, com a anterior Direção, fazia-se o envolvimento das pessoas com a realização de vários questionários e a apresentação pública dos resultados. A equipa de Autoavaliação, em função desses dados, fazia as propostas de Ação de Melhoria e havia um envolvimento das lideranças intermédias, pois eram chamados a opinar sobre aquilo que estava a ser proposto em termos básicos e, depois, tudo era melhorado em função das sugestões recolhidas. (...) Aqui as coisas funcionam bem, pois as pessoas que por norma criticam mais ou se envolvem menos nesse processo, também têm o seu brio” (P2 – UR642).</p> <p>“Fazem-se questionários, mas vale o que vale! Devia haver outra forma de preencher esses questionários e de filtrar mais os resultados” (P4 – UR730).</p> <p>“ (...) No início do ano, as colegas passaram uma série de questionários (...) ” (P6 – UR777).</p>
<b>Finalidade</b>	<p>“Pretendiam recolher dados sobre o grau de satisfação sobre o funcionamento da Secretaria, da Papelaria, da Biblioteca, dos Serviços, da Direção de Turma e mais uma série de coisas” (P6 – UR777).</p> <p>“ (...) Eu acho que a Avaliação Interna promove uma cultura de muito envolvimento, uma vez que as pessoas são chamadas permanentemente a prestar contas” (P1 – UR560).</p> <p>“ (...) Uma coisa é as pessoas quererem se envolver na prestação de contas, outra é envolverem-se ativamente. O envolvimento ativo implica a apropriação daquilo que é importante para a promoção de boas práticas, para o desenvolvimento da nossa organização e, consequentemente para responder àquilo que são aos objetivos do Projeto Educativo. (...) É eu dar o meu contributo, acrescentar valor àquilo que eu faço, reconhecer aquilo que os outros fazem e, em conjunto, delinear um caminho que nos organiza permanentemente e de nos equacionarmos sobre aquilo que nós sabíamos” (P1 – UR561).</p> <p>“ (...) É fundamental para perceberem o motivo para a realização das coisas e criar a vontade de fazer diferente e melhor” (P2 – UR620).</p>
<b>Constrangimentos</b>	<p>“Tudo o que seja prestação de contas é difícil! (...) Eu acho que nesta grande Organização há muita coisa que é “tirada a ferros”! (P1 – UR558).</p>

Percebemos que, neste Agrupamento de Escolas, todos os elementos da comunidade educativa são chamados a responder a questionários e inquéritos com alguma regularidade para recolher dados sobre os critérios de meios e de resultados definidos no Modelo CAF. Os elementos do Observatório de Qualidade procede ao tratamento dos dados recolhidos e, em função deles, faz as propostas das Ação de Melhoria necessárias para a Organização Escolar.

Neste Agrupamento, as lideranças intermédias são chamadas a fazer uma reflexão sobre os dados recolhidos e, depois, as conclusões retiradas são tidas em conta no momento de decisão e de melhoria. Pretende-se, assim, criar um envolvimento ativo das pessoas no Processo de Autoavaliação do Agrupamento Escolar, por implicar a apropriação daquilo que é considerado importante para a melhoria do seu desempenho e que conduza à promoção de boas práticas, tal como está previsto no Projeto Educativo.

Pretende-se que todos, nomeadamente os docentes, tenham noção que o seu contributo é sempre bem-vindo e fundamental para o desenvolvimento de um trabalho concertado, conjunto e que conduza à consecução das metas definidas no Projeto Educativo do Agrupamento. Verificamos que, mesmo assim, é difícil fazer perceber às pessoas que a reflexão constante e a prestação de contas frequente poderá contribuir para traçar novos caminhos, tendo como objetivo a consecução dos objetivos fixados para melhorar o desempenho organizacional.

Da leitura dos documentos estruturantes da vida escolar verificamos que nenhum faz referência à constituição da equipa do Observatório de Qualidade e nem dá indicação de quem responde aos questionários que são implementados no Agrupamento. Não existe no agrupamento nenhum Relatório de Autoavaliação. Apenas no Relatório de Avaliação Externa,

de 2015, é possível perceber que o Observatório de Qualidade é a estrutura responsável pela condução da Autoavaliação do Agrupamento e dele fazem parte docentes, não docentes, alunos, pais e encarregados de educação. Apercebemo-nos, também, que apenas os docentes têm participação no processo de Autoavaliação do Agrupamento. Um amigo crítico e um consultor externo ajudam no processo de Autoavaliação e os Departamentos Curriculares têm como função a implementação do planeamento estratégico, monitorização e avaliação.

Quadro 16 – Envolvimento da comunidade educativa no processo de Autoavaliação e de Melhoria no Agrupamento dos Plátanos

<b>Pessoas responsáveis pelo processo de autoavaliação e de melhoria do Agrupamento</b>	<p>“Toda a comunidade educativa é questionada (...)” (E1 – UR973).</p> <p>“O envolvimento das pessoas é muito sectorizado. Os alunos deviam ser mais ouvidos e os pais também” (E4 – UR1024).</p> <p>“Porque quando fazemos a Avaliação Interna são, também, envolvidos os alunos e os pais” (E6 – UR1158).</p> <p>“Toda a gente é envolvida e, depois, sabemos os resultados” (E7 – UR1196).</p>
<b>Contributos da comunidade educativa</b>	<p>“Em termos teóricos sim, porque todos os elementos da comunidade educativa respondem aos inquéritos que lhes são enviados por <i>e-mail</i>” (E5 – UR1063).</p> <p>“Toda a comunidade educativa é questionada e existem sempre questões de resposta aberta que permite recolher informação que é levada em conta no momento de decisão” (E1 – UR973).</p>
<b>Finalidade</b>	<p>“ (...) Nós temos interesse em ter uma boa avaliação” (E3 – UR1122).</p>
<b>Constrangimentos</b>	<p>“Muito pouca cultura de envolvimento” (E4 – UR1022).</p> <p>“Da experiência que eu tenho a maior parte das pessoas não querem muito saber da Avaliação Interna, apesar de a Direção insistir e fazer a divulgação dos resultados, nomeadamente, em Conselho Pedagógico. Eu acho que os atores em geral relevam o contributo que esse tipo de avaliação tem, pois há poucas pessoas que a valorizam. As pessoas tentam poupar trabalho o mais possível e nem sequer promovem a reflexão sobre o trabalho e o comportamento com os seus alunos. A Autoavaliação é um processo dinâmico que dá trabalho por ser necessária a reflexão permanente e as pessoas estão pouco disponíveis para fazê-la” (E2 – UR1233).</p>

No Agrupamento de Escolas dos Plátanos não é dada muita importância à Autoavaliação da Organização, no entanto são realizados questionários e inquéritos para recolher informação sobre o seu funcionamento. Nesta recolha de informação é envolvida toda a comunidade escolar, embora não exista uma verdadeira cultura de envolvimento neste processo de recolha de dados. A Autoavaliação é realizada, embora não seja valorizada porque apenas existe o interesse em obter bons resultados na Avaliação Externa. Esta desvalorização existe, porque as pessoas não querem ter trabalho, por se tratar de um processo dinâmico e repetitivo. As pessoas não lhe reconhecem importância, porque não existe o costume de fazer uma reflexão profunda e exigente dos dados recolhidos. Assim sendo, não usam os dados recolhidos para proceder à melhoria das condições de trabalho e da satisfação das pessoas que aí trabalham, nem mesmo para a definição de medidas que conduzam à promoção do sucesso escolar e da disciplina.

Dos documentos orientadores do funcionamento da escola nem dos Relatórios de Avaliação Externa nada se sabe sobre a constituição da equipa de Autoavaliação e, tão pouco, quem participa na manifestação de opiniões sobre o funcionamento da Organização Escolar.



Podemos concluir que todos os elementos da comunidade são convidados a responder aos questionários preparados para a Avaliação Interna da Escola, no entanto a sua participação no processo de Avaliação Interna do Agrupamento não passa disso. Os docentes têm acesso aos resultados através das reuniões do Conselho Pedagógico e de Departamento, onde são convidados a emitir um parecer sobre eles. Todavia, apenas a Direção lhes tem dado a importância que considera necessária aquando da definição dos Processos de Melhoria Organizacional.

Segundo *Alaíz et al.* (2003), a Autoavaliação deve “envolver os vários atores educativos a fim de integrar na avaliação a multiplicidade de perspectivas e interesses subjacente à organização escolar e de garantir (...) a participação de todos” (p.81). Pode haver o contributo de um técnico exterior à Organização (amigo crítico) para aumentar a objetividade e a validade da Autoavaliação.

A equipa de Autoavaliação deve ser representativa de toda a comunidade escolar. Por outro lado deve envolver toda a comunidade educativa, caso contrário vai produzir um sentimento de alheamento das pessoas não implicadas no processo de avaliação que está a decorrer na escola e não irá, no futuro, produzir efeitos na mudança de práticas e na melhoria do funcionamento da Organização Escolar. Só tem sentido proceder a este processo de avaliação se ele for holístico, ativo, participado e formativo.

#### **9.1.1.10. Subcategoria “constrangimentos da Autoavaliação Organizacional”**

Os constrangimentos apontados para a realização da Autoavaliação Organizacional foram os seguintes: (i) as escolas não a sabem fazer; (ii) falta de formação das pessoas que desenvolvem este trabalho nas escolas e dos próprios elementos da Direção; (iii) falta de orientações claras sobre o que deve ser feito, por parte de quem está a auxiliar a escola a implementar o processo de Autoavaliação; (iv) a imensidão de dados recolhidos e a dificuldade de os organizar e tratar; (v) insuficiente número de horas no horário dos professores que desenvolvem este trabalho; (vi) desconhecimento dos métodos de recolha de dados que melhor se adequam à Avaliação Interna da Escola; (vii) a desvalorização do trabalho realizado; (viii) o não envolvimento da comunidade educativa; e (ix) a burocracia excessiva.

Os informantes do Agrupamento de Escolas das Acácias foram os mais críticos nesta dimensão, porque estavam a implementar pela primeira vez a Autoavaliação Organizacional pensada inteiramente por uma equipa de docentes da Escola. Os informantes menos críticos foram os do Agrupamento dos Plátanos, porque já era hábito realizarem uma Avaliação Interna há muitos anos e, agora, apenas a consideram demasiado burocrática.

Se a decisão de implementação do processo de Autoavaliação das Escolas não resulta de uma preocupação compartilhada por todos os atores educativos, nem existe um compromisso comum de melhorar a qualidade da prestação do serviço educativo, esta preocupação centra-se na pessoa do diretor resultante do imperativo legal e da resposta reativa à pressão institucional da Avaliação Externa das Escolas. A Autoavaliação das Escolas não contempla as visões e interpretações dos diferentes atores da escola, estando os trabalhos concentrados nos docentes e esta é percebida como um instrumento de controlo burocrático, de prestação de contas e de responsabilização perante a comunidade educativa e das instâncias superiores. Os professores encaram-na como uma forma de responsabilização pelo seu desempenho e acabam por não participarem como decisores de mudança e melhoria organizacional (Correia, 2015).

Se a Autoavaliação tem como objetivo a melhoria organizacional e dos processos de ensino e aprendizagem deve desenvolver-se num clima de confiança e colaboração entre os elementos da comunidade educativa para garantir o rigor, a validade e a fiabilidade dos dados recolhidos. Contribui, também, para a melhoria organizacional e para o desempenho dos alunos.

Quando não existe o envolvimento de todos os atores educativos, o processo de melhoria fica comprometido e não se operam ganhos pessoais e organizacionais. Não sendo coerente e planificado o processo de melhoria tendo em atenção as debilidades encontradas, não será reconhecida como necessária a mudança sustentada e o esforço despendido não produzirá os efeitos pretendidos.

### **9.1.2. Categoria “Implementação e monitorização da avaliação organizacional”**

A categoria “Implementação e monitorização da avaliação organizacional” compreende sete subcategorias: (i) utilidade da Autoavaliação; (ii) funções da Avaliação Externa; (iii) constrangimentos da Avaliação Externa; (iv) Avaliação Interna *versus* Externa dos alunos; (v) Autoavaliação como reflexão alargada e de incentivo à melhoria; (vi) Autoavaliação como melhoria da gestão da escola; (vii) monitorização das melhorias alinhadas com a Avaliação Externa.

#### **9.1.2.1. Subcategoria “Utilidade da autoavaliação”**

No conjunto dos entrevistados, apenas um deles encara a realização da Autoavaliação como uma formalidade e um outro que nos diz que “não há uma Autoavaliação rigorosa e séria, por isso não pode contribuir para a melhoria da Gestão da Escola (...)” (P5 – UR950). Explica a sua posição relativamente ao assunto com a postura assumida pela diretora na gestão do Agrupamento. Refere que “(...) a pessoa não aceitava as orientações caso não fossem de acordo



com as ideias que tem. Uma pessoa que está naquela posição tem que ouvir os outros, mas como só se ouve a si não lhe interessa implementar algumas medidas e estratégias” (P5 – UR950).

No quadro 17 estão refletidas as opiniões dos entrevistados relativamente à utilidade da Autoavaliação, nomeadamente sobre a perceção que possuem sobre esta modalidade de Avaliação Organizacional, a conveniência da sua implementação e a forma como esta pode reforçar o papel das lideranças intermédias nos quatro Agrupamentos de Escolas estudados.

Quadro 17 – Utilidade da Autoavaliação Organizacional

	Agrupamento das Acácias	Agrupamento dos Sobreiros	Agrupamento dos Eucaliptos	Agrupamento dos Plátanos
<b>Como é encarada a autoavaliação</b>	<p>“A Avaliação Interna do Agrupamento é sempre uma reflexão para melhorar as práticas de forma a alcançar os objetivos definidos no Agrupamento” (V1 – UR030).</p> <p>“Os relatórios anteriores embora fossem uma observação naturalista (...) da realidade (...) acabavam por ter impacto na autoestima das pessoas (...) e nesse sentido sempre (...) se sentiu muita necessidade de inovar. Esses relatórios sempre contribuíram para aumentar a autoestima na escola” (V3 – UR071).</p>	<p>“ (...) Esta cultura de avaliação (...) não serve os nossos interesses pessoais, mas sim os da própria escola e os dos nossos alunos” (A2 – UR398)</p> <p>“A Avaliação Interna é o elemento de monitorização. É um instrumento mais preciso que nos permite saber internamente o que correu bem ou o que correu mal” (A1 – UR356).</p>	<p>“A Autoavaliação é mesmo isso... é as pessoas questionarem-se sobre o trabalho que desenvolvem na organização e qual o seu contributo” (P1 – UR501).</p> <p>“A Avaliação Interna pode ser vista como uma oportunidade de reflexão alargada no Agrupamento” (P8 – UR879).</p>	<p>“A Avaliação Interna existe porque é uma formalidade, mas eu não vejo resultados práticos desse trabalho” (E4 – UR1023).</p>
<b>Utilidade da autoavaliação</b>	<p>“ (...) É uma forma de nós tomarmos consciência do trabalho que vamos realizando, das fragilidades que existem e do que necessitamos de melhorar. (...) Um tempo para parar e pensar em conjunto, uma vez que sozinhos acabamos por fazê-lo, apenas, sobre a nossa área de atuação, quando na realidade estamos a falar da comunidade escolar e do Agrupamento. É uma avaliação mais abrangente, pois temos que saber autoavaliar para poder melhorar” (V2 – UR059).</p> <p>“A Avaliação Interna do Agrupamento tem como objetivo analisar quais são as possibilidades do Agrupamento, saber quais são os seus pontos fortes e fragilidades. Ao conhecer as suas fragilidades existe a possibilidade de melhorar, e os pontos fortes são para manter e se houver possibilidade pode haver aperfeiçoamento” (V4 – UR140).</p> <p>“A Avaliação Interna do Agrupamento funciona como uma avaliação formativa. É uma avaliação que nos permite corrigir aquilo que</p>	<p>“ (...) Esta ideia de registar e avaliar tudo o que é feito é pertinente, porque é preciso sabermos o impacto que está a ter essa medida, para podermos planear os próximos anos letivos e servir melhor a nossa comunidade escolar. (...) Esta avaliação são elementos que servem a nossa comunidade escolar e que nos permite redesenhar as estratégias para procurar fazer sempre um pouco melhor” (A2 – UR245).</p> <p>“A Avaliação Interna é importante, porque nos coloca a pensar sobre aquilo que possa não estar a funcionar bem no Agrupamento” (A3 – UR359).</p> <p>“A Avaliação Interna é mais real por estar no terreno, por permitir saber os pontos fortes e fracos da escola e permitir identificar as áreas que necessitam de uma intervenção mais cuidada. (...)” (A6 – UR431)</p> <p>“A Avaliação Interna deveria servir para saber quais são as falhas e o que deve ser melhorado” (A7 – UR483).</p> <p>“Por sermos uma Escola TEIP é-nos pedido que exista um sistema avaliativo no Agrupamento, porque temos que dar dados ao nível do sucesso escolar das nossas turmas, a caracterização dos nossos alunos... Trabalhamos,</p>	<p>“A Avaliação Interna tem como objetivo nós percebermos o que estamos a fazer mal para podermos refletir e decidir a melhor forma de ultrapassar esse problema” (P7 – UR831).</p> <p>“A Avaliação Interna serve para saber quais são os pontos fortes e fracos da escola, nomeadamente a melhoria dos resultados escolares e dos serviços prestados” (P8 – UR876).</p> <p>“Quando falamos em Avaliação Interna estamos a falar do diagnóstico que nós fazemos da realidade num determinado momento e que ao refletir sobre o trabalho desenvolvido traçamos ações de melhorias” (P1 – R578).</p> <p>“ (...) As decisões de fundo tomadas devem ser muito bem fundamentadas e apoiadas em algo onde radiquem os nossos propósitos, caso contrário corremos o risco de estarmos a preparar uma proposta que não faz grande sentido. Mesmo com todo este cuidado, isto não nos impede de perseguir um determinado objetivo e de a meio do percurso termos de o abandonar ou mudar o caminho que está a ser seguido, isto porque surgem dados novos que nos aconselham a infletir o sentido dos nossos propósitos iniciais. É preciso que hajam estruturas no terreno que detem em tempo útil o que se está a fazer mal e quem esteja em</p>	<p>Serve para apurar os pontos fortes e para aferir o que tem de ser melhorado (E4).</p> <p>Ao ser realizada a Avaliação Interna as pessoas estão a refletir sobre o funcionamento da escola e isso é fundamental para a implementação de planos de melhoria (E1, E3, E4, E5).</p> <p>Para nos questionarmos a nós próprios e resolvemos os problemas com os quais nos deparamos e consideramos importantes (E3, E4).</p> <p>Quando é feita numa perspectiva construtiva ajuda a servir bem a comunidade, pois é possível melhorar tudo aquilo que funcionará menos bem na escola (E3,E5).</p> <p>A Avaliação Interna prepara-nos para a Avaliação Externa (E3).</p> <p>“A Autoavaliação deve ser um ponto de partida para uma reflexão e para a mudança de planos, sempre com o objetivo</p>

	<p>encontramos de menos bom e melhorar” (V5 – UR185).</p> <p>“Saber a forma como, agora, seremos capazes de confrontar estes resultados dos inquéritos (online e anónimos) com as perguntas de um painel ou com novos documentos que nos comprovem que estes dados são fiáveis (V3 –UR104).</p>	<p>também, com o Programa Escolhas (...) e que, também, nos pede dados com regularidade. Há dados que vão sendo coletados para serem facultados a outras entidades como EIPSE (...) e mesmo para o nosso trabalho dentro do Agrupamento” (A2 – UR243).</p> <p>“Os Departamentos têm que ir colecionando (...) um conjunto de dados que vão ser necessários para sabermos o rumo que devemos seguir” (A2 – UR244).</p>	<p>condições para infletir o caminho que nos pode conduzir a novos constrangimentos” (P2 – UR621).</p> <p>“Ao fazer a Autoavaliação do Agrupamento estamos a verificar quais os pontos fortes, as fragilidades da organização e propor alterações. Tem um papel preponderante, porque as pessoas que a fazem estão de fora do processo de decisão e conseguem verificar certas fragilidades que são difíceis de detetar por quem está diretamente envolvido, porque aqui pode haver um efeito cristalizador da identificação das propostas” (P2 – UR648).</p> <p>“A Avaliação Interna se for séria e rigorosa pode levar a uma efetiva melhoria do funcionamento e dos resultados” (P5 – UR946).</p>	<p>de alcançar as metas do Projeto Educativo. É a forma que temos de refletir sobre a nossa visão de escola e sobre o que pretendemos para a nossa comunidade educativa. Permite-nos perceber aquilo que é necessário mudar e que não está bem” (E2 –UR1237).</p>
<p><b>Contribuição da autoavaliação para o reforço do papel das lideranças intermédias e do trabalho desenvolvido pelos docentes</b></p>	<p>“ (...) Tudo aquilo que for aplicado às lideranças intermédias leva-nos a refletir e tudo fazer para melhorar o trabalho que temos vindo a realizar. Nesse caso, implica tomar novas medidas que sejam consideradas necessárias para melhorar o nosso desempenho” (V5 – AR155).</p>	<p>“ (...) Um trabalho conjunto, articulado pelas várias estruturas... vai reforçando o trabalho dos vários intervenientes, neste caso o que é realizado pelas lideranças intermédias, uma vez que é o fruto do seu próprio trabalho que depois é compilado e partilhado em Conselho Pedagógico, em Conselho Geral e, depois, nos Departamentos” (A1 – UR253).</p> <p>“Se a Autoavaliação apontar para algo que tenha de ser alterado ao nível das lideranças intermédias essa informação vai sempre contribuir para a melhoria do desempenho de qualquer uma delas, porque a função de qualquer relatório é precisamente essa. É importante saber o que está bem ou mal para se poder melhorar! A função de qualquer relatório é precisamente essa e a Direção ao tomar conhecimento dessa informação, com certeza, vai agir em conformidade para que algo seja alterado com o intuito de melhorar o desempenho das lideranças intermédias” (A3 – UR255).</p>	<p>“Se reforça diretamente o papel das lideranças... eu não me parece. Ela reforça as estruturas de organização educativa onde estão as lideranças intermédias.” (P1 – UR499).</p>	

Da análise do quadro podemos concluir que em todos os Agrupamentos de Escolas estudados a Autoavaliação Organizacional é encarada como uma cultura de reflexão alargada que tem como intuito a melhoria do desempenho da escola e, conseqüentemente, vai beneficiar os alunos que serve, na medida em que esta contribui para aperfeiçoar as práticas implementadas, perseguir o caminho da mudança e da inovação, assim como alcançar os objetivos fixados em cada um dos Projetos Educativos. A Autoavaliação está ao serviço da melhoria organizacional e é encarada como um “instrumento” muito eficaz na monitorização

das medidas implementadas, assim como para a percepção do seu contributo no processo de mudança e inovação.

A utilidade da Autoavaliação é unanimemente reconhecida uma vez que são apontadas as seguintes potencialidades:

- serve para a tomada de consciência do trabalho desenvolvido para melhorar o desempenho escolar;
- contribui para a determinação dos pontos fortes e das fragilidades de cada organização escolar, em especial sobre os resultados escolares e os serviços prestados;
- possibilita a tomada de consciência da necessidade de aperfeiçoamento, melhoria e inovação;
- permite saber qual o impacto que está a ter cada medida implementada;
- ajuda a desenhar ou redesenhar as medidas que farão parte do planeamento estratégico para o futuro;
- identifica as áreas que necessitam de uma intervenção mais cuidada e urgente;
- proporciona a possibilidade de criar um acervo de dados fiáveis que poderão ser disponibilizados às entidades que colaboram com a Organização Escolar;
- as decisões de fundo que são tomadas ficam bem fundamentadas e apoiadas em evidências;
- possibilita a deteção atempada de desvios às metas fixadas inicialmente e permite a sua correção em tempo útil;
- evita o efeito cristalizador da visão das pessoas que estão diretamente envolvidas no processo de decisão e na gestão do Agrupamento Escolar;
- desafia os docentes a questionarem-se a si próprios e a colocarem em causa a eficácia das estratégias que utilizam na resolução dos problemas;
- prepara as escolas para a Avaliação Externa;
- serve como ponto de partida para a reflexão e se necessário para a mudança de planos, com o objetivo de serem alcançadas as metas do Projeto Educativo;
- e proporciona a possibilidade dos professores refletirem acerca a sua visão da escola e sobre o que pretendem para a educação da comunidade discente.

Os docentes não dissociam a Autoavaliação da Escola da melhoria das práticas letivas, do sucesso educativo e da disciplina. A atenção, a recolha de dados e de evidências estão centradas na melhoria dos resultados escolares dos estudantes. Não se percebe, por exemplo, se

fazem a avaliação do desempenho organizacional e de outros domínios que contribuem para a melhoria das práticas profissionais, o desenvolvimento do trabalho colaborativo e a melhoria da gestão intermédia. No Agrupamento de Escolas dos Sobreiros os entrevistados referem, por exemplo, o seguinte sobre o assunto em apreço:

- “as Escolas Públicas não se podem comparar com Escolas Privadas, porque as nossas práticas letivas não são melhores nem piores daquelas que são utilizadas noutros lados. O que temos é uma massa humana muito diferente da nossa. (...) Estou mais interessado nos resultados que se conseguem alcançar internamente e o que se pode fazer para melhorar” (A1, UR357);
- “a Avaliação Interna centra-se muito nos resultados escolares, na indisciplina, o que não é possível sem se melhorar a relação entre os alunos, o clima das escolas e uma série de coisas em que nos focamos para que seja possível melhorar a longo prazo. A Avaliação Interna permite-nos caminhar em direção a objetos que são traçados no imediato. A Avaliação Interna dos meninos é muito diferente da Avaliação Externa e muitas vezes não são coincidentes” (A3, UR358);
- “(...) numa escola com o perfil da nossa não podemos ter, apenas, em consideração os resultados dos testes e dos exames ou quem transitou, pois temos que ter, também, em conta as características socioeconómicas nada fáceis das famílias da nossa comunidade escolar. O papel da escola é promover o sucesso escolar e no caso do SPO é referenciar essas famílias para os serviços que possam ajudar. Isso só é possível fazer com a avaliação” (A3, UR246).

No Agrupamento dos Eucaliptos os docentes são constantemente desafiados a refletir sobre as suas práticas letivas para poderem melhorar o sucesso escolar. Daí considerarem a Avaliação Interna e a reflexão individual fundamentais para se definirem as ações de melhoria. O entrevistado P8 refere que as decisões tomadas no Agrupamento passam “pelo aperfeiçoamento das práticas letivas, pois pretendem-se mais motivadoras e ativas. A função de uma escola é a instrução dos alunos, por isso é essencial refletir-se como se deve promover o sucesso educativo” (UR879).

Dos testemunhos dos nossos entrevistados podemos concluir que a monitorização dos resultados escolares é constante e sistemática em todos os Agrupamentos de Escolas estudados, embora só tenham sido relacionados com a Autoavaliação da Escola nos Agrupamentos dos

Sobreiros e dos Eucaliptos. A finalidade será detetar os pontos fracos e desencadear as ações de melhoria necessárias para colmatar o problema.

No Agrupamento dos Eucaliptos, este facto pode ser comprovado pela observação realizada pelo investigador, pois este verificou no local que “os diretores de turma estavam a convocar os colegas para reuniões urgentes (para essa semana) para analisarem os resultados escolares dos alunos. (...) Pretendia-se a definição de estratégias que visassem a melhoria dos resultados escolares, porque as turmas apresentavam reduzida taxa de sucesso pleno (inferior a 50%)”. Ao que foi dado a perceber ao investigador “era muito importante um olhar transversal sobre as aprendizagens dos alunos, no sentido de evitar que estes transitem com aprendizagens em atraso, resultando deste modo em graves consequências para o seu percurso escolar. Assim, todas as turmas com 50% ou mais de insucesso pleno teriam de marcar reunião para definirem medidas a aplicar para os alunos poderem beneficiar de algumas melhorias no seu percurso escolar”.

O foco da avaliação não se deve restringir aos resultados dos alunos, mas estender-se a tudo aquilo que é importante, significativo e emergente, pois o que interessa é o funcionamento holístico da escola, o clima, o sentido de ação e tudo aquilo que verdadeiramente importa. Como a atividade educativa tem muitas facetas e dimensões há que ter em consideração indicadores referentes à colegialidade, às relações, à atividade, às instalações e material, à organização e aos valores (Guerra, 2002).

Os efeitos da Autoavaliação Organizacional são, ainda, incipientes e não existem evidências claras do seu contributo nas aprendizagens dos alunos e para a melhoria das práticas profissionais dos docentes. Os processos de Autoavaliação tornaram-se processos burocráticos de prestação de contas e vão contribuindo para melhorar o funcionamento das escolas e os seus processos de gestão. Todavia, as questões cruciais que são melhorar as práticas de ensino, a qualidade da aprendizagem e o sucesso dos alunos continuam a não ter o impacto que seria desejável, pois continua a ser pouco significativo. Verifica-se, também, que as Organizações Escolares não se conhecem assim tão bem como seria desejável, caso contrário seriam capazes de criar, gerir e usar o conhecimento como um recurso para desenvolver novas formas de trabalhar, contribuir para o seu próprio desenvolvimento e potenciar a aprendizagem organizacional.

#### **9.1.2.2. Subcategoria “Funções da Avaliação Externa”**

A Avaliação Externa das Escolas é vista, em todos os Agrupamentos Escolares estudados, como “um olhar externo”, isento e imparcial sobre o funcionamento organizacional.

“ (...) É o barómetro que nos indica o nosso posicionamento na área envolvente e no *ranking* nacional (...) ” (A1 – UR360). O entrevistado E2 diz-nos que a Avaliação Externa é “uma mais-valia para as escolas, porque está desligada do Ministério da Educação e está ligada à área académica. Estou mais preocupada com o que se passa com o interior das escolas, porque nós somos perturbados com os nossos métodos e objetivos. Eu considero a Avaliação Externa extremamente positiva para as escolas, por haver uma reflexão conjunta com uma entidade externa que nos pode apontar os nossos pontos mais frágeis e vejo isso como uma ação construtiva e não como uma ação punitiva” (UR1238). Embora esta opinião não seja consensual, em especial nas escolas onde os resultados da Avaliação Externa não tenham sido muito favoráveis, é sempre tida como uma referência para a adoção de medidas de melhoria organizacional. V3 considera que deveria haver um padrão a respeitar para que as escolas pudessem atingir essas metas. Diz-nos, também, que a função da inspeção é comprovar que algo que seria suposto ser feito não terá sido realizado. Para melhor corresponderem às expectativas dos avaliadores externos, os diretores pedem a colaboração de peritos externos, como se pode verificar no seguinte testemunho: “ (...) Agora, eu tenho que fazer um plano para o resolver o problema e por isso sou acompanhado por um perito externo para ver se sou capaz de melhorar” (V3 – UR105). O entrevistado A3 acrescenta que tentam respeitar a opinião da equipa de avaliadores externos, mas “ (...) por vezes não concordamos porque aquelas sugestões são para uma escola dita “normal”. Numa escola como esta podemos fazê-lo, mas sabemos à partida que algumas sugestões não têm muita lógica” (A3 – UR380). Isto porque a Avaliação Externa “ (...) tem tudo a ver com quem conduz esse processo e a forma como consegue perceber o funcionamento da escola. Apesar da Avaliação Externa ser importante, ninguém melhor que a direção para conhecer a escola, porque não deixa de ser o reflexo do seu trabalho! A Avaliação Externa tem a função de regular, porém os ajustes deveriam ser feitos por quem conhece a escola. É importante avaliar e regular, mas tendo-se em consideração as diferenças que existem dentro da própria escola” (A6 – UR430). Por outro lado, esse olhar externo à escola “nem sempre corresponde àquilo que consideramos importante” (E1 – UR983), diz-nos outro entrevistado.

Podemos, ainda, acrescentar que as opiniões dos peritos externos nem sempre são bem aceites. A3 diz-nos: “a perita externa (...) sugeriu a realização de fichas que já tinham a correção. Nós vamos fazê-lo, mas já sabemos que não vai resultar, porque já tivemos essa experiência. O que vai acontecer é que os alunos vão fazê-las obrigados, depois não vão conseguir fazê-las e existe sempre a tentação de ir logo ver as soluções. Eles não percebem orientações simples que

nós lhe damos, como é que eles vão conseguir ir a uma caixinha buscar a ficha e as soluções para corrigir o trabalho que fizeram no apoio ao estudo?” (A3 – UR381).

Vejamos, agora, quais as funções da Avaliação Externa apontadas pelos entrevistados.

Quadro 18 – Funções da Avaliação Externa

Agrupamento das Acácias	Agrupamento dos Sobreiros	Agrupamento dos Eucaliptos	Agrupamento dos Plátanos
Contribui para desencadear mudanças e melhorias (V2). Ajuda a detetar pontos que carecem de uma atenção especial e que passam despercebidos a quem está diretamente envolvido no processo de monitorização interna e na gestão escolar (V2, V5). Permite aferir como funciona a organização tendo em consideração um padrão nacional (V3, V5). Possibilita a reflexão sobre os aspetos considerados positivos ou mais fracos sobre o funcionamento organizacional (V1). Permite saber qual o entendimento da inspeção acerca dos aspetos que foram avaliados (V1). É vista como séria e uma referência na adoção de medidas que contribuam para melhorar os resultados escolares, o aperfeiçoamento das práticas letivas e do funcionamento organizacional (V5, V6).	É uma referência e uma chamada de atenção para aquilo que é necessário fazer na organização escolar (A2, A3, A4, A6). Serve para melhorar o trabalho, após a adoção de medidas sugeridas pela equipa da Avaliação Externa, tendo em consideração as características e condições do meio (A2, A4). A reflexão sobre o relatório produzido pela equipa de avaliadores externos contribui para melhorar as práticas pedagógicas (A1, A3). Tem a função reguladora (A6).	Confirma ou infirma a avaliação feita pelo Agrupamento (P1, P8). Permite verificar até que ponto a reflexão interna corresponde à realidade e se está longe daquilo é considerado ideal para uma escola do Cluster a ela pertence (P2). Detetar os constrangimentos e as potencialidades da organização escolar (P2). Propor sugestões de melhoria para os problemas identificados. Avaliar o funcionamento das estruturas do Agrupamento (P3). Perceber de que forma as práticas letivas vão influenciar os resultados escolares dos alunos (P3). Fornecer orientações para as escolas melhorarem o seu desempenho (P6, P8). Uma boa Avaliação Externa aumenta as quotas para atribuir melhor avaliação aos professores (P6). Tem o papel de certificar o que é feito e faz o reconhecimento da escola para o exterior (P7, P8).	Conduz a uma mudança de metodologias e contribui muito para o aperfeiçoamento das práticas letivas (E1, E3, E6, E7). Potencia a reflexão conjunta sobre os pontos fracos da organização e as estratégias de melhoria a adotar para melhorar o desempenho organizacional (E3). Aumenta a autoestima das pessoas que trabalham numa Organização Escolar que consegue bons resultados (E6). Uma boa Avaliação Externa valoriza o nome da escola no “mercado” e possibilita o recrutamento de mais alunos (E7). Avaliam aquilo que está definido (E1).

Da análise do quadro e tendo em consideração uma perspetiva global podemos apurar que as funções apontadas à Avaliação Externa são as seguintes:

- confirma ou infirma a avaliação feita pelo Agrupamento;
- ajuda a detetar os pontos frágeis da Organização Escolar que possam ter passado despercebidos na Avaliação Interna;
- aponta sugestões de mudança e melhoria para aquela Organização Escolar em particular, tendo em consideração as características e condições do meio;
- permite comparar as escolas de um mesmo *Cluster*, tendo como referência um padrão definido a nível nacional;
- potencia a reflexão sobre as fragilidades e potencialidades de uma Organização Escolar;
- influencia a definição de estratégias de melhoria e a forma de as operacionalizar, tendo em vista a progresso da organização, o aperfeiçoamento das condições de trabalho, das

metodologias e das práticas letivas, tendo como propósito alcançar melhores resultados escolares;

- tem função reguladora;
- certifica o trabalho realizado pela Organização Escolar e potencia o reconhecimento do seu valor enquanto entidade formadora de crianças e jovens;
- prepara as avaliações futuras tendo por base o entendimento da inspeção sobre os domínios avaliados;
- aumenta a autoestima das pessoas;
- e potencia a necessidade de reflexão e de trabalho conjunto para responder aos desafios de mudança, melhoria e inovação.

Em comum são apontadas as seguintes funções da Avaliação Externa: (i) detetar os pontos fortes e fracos da Organização Escolar; (ii) potencia a reflexão conjunta sobre os pontos fortes e fracos da organização detetados pela equipa de avaliadores externos; (iii) contribui para desencadear mudanças e promover a melhoria dos problemas identificados, do trabalho e das práticas letivas; (iv) avalia a Organização segundo um padrão; (v) permite a confirmação ou não os aspetos avaliados internamente; e (vi) promove o reconhecimento da escola.

De diferente, os Agrupamentos indicaram as seguintes funções: (i) ser uma referência para melhorar os resultados escolares, o aperfeiçoamento das práticas letivas e do funcionamento organizacional; (ii) tem uma função reguladora; (iii) avaliar o funcionamento das Estruturas Educativas; (iv) perceber como as práticas letivas influenciam os resultados escolares; (v) fornece orientações para a melhoria do desempenho organizacional; (vi) aumento das quotas para atribuir melhor avaliação aos professores; (vii) certifica o trabalho da escola; e (viii) quando os resultados são positivos eleva a autoestima das pessoas.

A Avaliação Externa da Organização Escolar permite a obtenção de informação sobre o seu funcionamento, a qualidade do ensino ministrado e o modo como as escolas gastam o dinheiro dos contribuintes. A avaliação das escolas e a consequente divulgação dos resultados obtidos permite aos pais fazerem uma escolha fundamentada do estabelecimento de ensino que desejam para o seu educando. A realização da Avaliação Externa e a forma como esta é feita trata-se de uma questão controversa do debate educativo, dado que alguns autores criticam a realização desta avaliação e a divulgação pública dos resultados, por “considerarem que estes procedimentos alimentam um ambiente comparativo entre as escolas” (Lima, 2008, p. 284).

A Avaliação Externa é importante para a Organização Escolar, porque fornece a cada uma delas um conjunto de informações que, muitas vezes, passaram despercebidas na



Autoavaliação. Este tipo de avaliação fornece à escola uma visão exterior do seu funcionamento e um conjunto de orientações que podem ser usadas na definição de prioridades e de objetivos estratégicos, vistos como necessários para melhorar o funcionamento organizacional, para aperfeiçoar as práticas letivas e promover o sucesso escolar.

#### **9.1.2.3. Subcategoria “Constrangimentos da avaliação externa”**

Os constrangimentos apontados pelos entrevistados dos quatro agrupamentos sobre a Avaliação Externa foram os seguintes: (i) a não existência de “um Modelo de Avaliação justo ou um padrão” (V3 - UR106); (ii) os avaliadores externos limitarem-se a verificar o que é feito ou não na Organização Escolar, mas não ficam com uma perceção real do trabalho desenvolvido pelas pessoas que nela trabalham; (iii) os resultados da Avaliação Externa serem negativos quando as pessoas aproveitaram tudo o que era ideia nova e o resultado acaba por ser sempre igual, apesar do enorme esforço despendido e de todo o trabalho realizado; (iii) a avaliação poder “ser muito penalizadora e estar desfasada da realidade da escola” (A4 – UR363); (iv) a escola ser avisada, antecipadamente, da vinda da equipa de avaliadores externos, pois assim as pessoas podem preparar o que irão dizer nos painéis onde estarão presentes; (vi) a avaliação da escola estar muito condicionada pelos resultados escolares; (vii) o papel seco e inquisitório do inspetor cria uma barreira entre ele e as pessoas que participam nos painéis contribuindo, assim, para o assumir de comportamentos que não são naturais durante as entrevistas; (viii) nos painéis, os inspetores ficam, apenas, com perceção de fragmentos da realidade vivida nas escolas; e (ix) só se pensar na Avaliação Externa na altura em que ela se realiza.

É unânime a ideia que os avaliadores externos não têm uma verdadeira noção do funcionamento de uma escola, porque estas são avisadas previamente da sua visita e estes desenvolvem o seu trabalho durante poucos dias no local. Assim, a escola tem tempo de preparar o que será dito nos painéis e aquilo que irão mostrar à equipa de inspetores. O único Agrupamento de Escolas onde os entrevistados estão verdadeiramente descontentes com a Avaliação Externa é o dos Sobreiros, pois esta foi bastante desfavorável devido aos maus resultados escolares dos alunos. Estes resultados negativos já se arrastam no tempo e não se vislumbram melhorias neste campo, porque a população escolar vive num meio socioeconómico muito desfavorável e onde as famílias não valorizam a escolarização dos filhos e não fazem o acompanhamento escolar necessário, por motivos variados, para que eles obtenham sucesso educativo. Os entrevistados consideram o seu trabalho de qualidade e em nada diferente daquele que se desenvolve em escolas do mesmo *cluster*, contudo a equipa de avaliadores externos não foi sensível às particularidades dos seus alunos e da comunidade local.

As crianças e jovens que frequentam aquele Agrupamento são vítimas de exclusão social numa sociedade altamente penalizadora e são fruto de uma educação pobre de valores e de uma cultura que os ajude a valorizar as aprendizagens escolares como um recurso precioso para o futuro, pois os seus interesses são divergentes daqueles que a escola procura incutir e essa é a razão principal para que não consigam obter melhores resultados escolares internos e, sobretudo, nas provas de aferição e exames nacionais.

Da leitura do Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento dos Sobreiros, de 2013, verificamos que é reconhecido como ponto forte o “empenho e dedicação de docentes e de não docentes no exercício das suas funções, associados a um bom ambiente de entreajuda pessoal e profissional” (Relatório da IGEC, 2013, pp. 10-11). Mas, no referido relatório é reconhecido que os valores das variáveis do contexto socioeconómico eram genericamente desfavoráveis. Todavia, os resultados escolares observados nos três ciclos de ensino, tanto internos como externos, estavam globalmente aquém dos valores esperados no *cluster* a que o Agrupamento pertencia, o que indiciava grandes dificuldades ao nível dos processos de ensino e aprendizagem.

Conclui-se da leitura do referido relatório que no Agrupamento: (i) foi implementado um *Novo Modelo de Ensino* integrado no Projeto TEIP; (ii) que se investiu na integração social; (iii) na colocação das escolas que o formam como elemento importante na vida da comunidade local; (iv) no desenvolvimento cívico e na aprendizagem para a cidadania para estimular a autoestima e a construção de um projeto de vida para cada discente; (v) na implementação de estratégias que congregassem a promoção de comportamentos adequados dos discentes na sala de aula.

Mas, podemos aperceber-nos de um conjunto de sugestões ou críticas ao trabalho desenvolvido no Agrupamento, das quais se destacam: (i) as metodologias utilizadas ao nível dos processos de ensino e aprendizagem deviam ter como intenção o sucesso escolar; (ii) se houvesse o acompanhamento do percurso escolar/profissional dos alunos após a conclusão dos estudos no Agrupamento permitiria conhecer, com rigor, o impacto das aprendizagens e possibilitaria a reflexão e a melhoria do serviço educativo; (iii) a reorganização das práticas letivas e o desenvolvendo de estratégias eficazes deveriam ser recentradas no processo de ensino e de aprendizagem para se obterem melhores resultados escolares; (iv) na sala de aula deveria ser desenvolvido um ambiente propiciador e favorável ao recurso de metodologias ativas e de aprendizagens significativas, de forma a generalizar e consolidar o seu uso, aumentando, assim, o interesse e o envolvimento dos alunos; (v) a supervisão da prática letiva afigurava-se importante nos diferentes Departamentos, como estratégia formativa para o

desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria do serviço educativo; (vi) os procedimentos de avaliação dos objetivos curriculares e das formas de trabalho desenvolvidas com os alunos não tinham subjacente a utilização de modalidades e instrumentos de avaliação variados e adequados às características dos alunos; (vii) não era evidente o recurso a práticas de avaliação formativa nem a sua articulação com a avaliação sumativa; e (viii) afigurava-se necessária uma maior diversificação da oferta formativa/educativa para potenciar aprendizagens nas áreas de interesse dos alunos, bem como das características sociais, económicas e culturais da comunidade.

No Projeto de Intervenção do novo diretor e no Projeto Educativo do Agrupamento dos Sobreiros podemos verificar que esta última Avaliação Externa do Agrupamento determinou a definição dos seus eixos estratégicos/prioridades de intervenção e são eles:

1. melhoria do sucesso escolar e promoção da formação integral dos alunos;
2. imagem do Agrupamento de Escolas;
3. diversificação e adequação da Oferta Educativa;
4. e a formação.

Da leitura dos documentos orientadores da vida da escola dos restantes Agrupamentos estudados verificamos que as orientações que a equipa de Avaliação Externa deixou expressas no relatório que realizou foram influenciar a ação estratégica posta em prática em cada um deles. No entanto, da leitura das ações de monitorização do desempenho de cada um dos Agrupamentos ou do Relatório de Autoavaliação é evidente que as conclusões desses procedimentos são tomadas em consideração na estruturação dos documentos orientadores da organização escolar, todavia têm mais peso nos Agrupamentos dos Sobreiros e dos Eucaliptos.

A perceção do real é o processo de aprendizagem mais importante para os profissionais da educação. A ancoragem da escola no real implica a sua análise, adaptação e transformação de acordo com a perceção do mundo que pretendemos construir. Assim, todo o trabalho desenvolvido na escola deve ter um propósito lógico e racional, é a comunidade escolar a responsável pela escolha das metodologias e processos a utilizar e a vida escolar deve ser motivada por metas realizáveis (claras, factíveis e que valorizem). As metas devem nascer da observação crítica da realidade dos alunos, da capacidade dos professores, dos recursos existentes e dos horizontes perscrutáveis para a escola (não pode ser apenas a qualidade, mas sim a excelência). O sucesso de uma escola não pode ser validado apenas por dados observáveis, pois há a necessidade de se saber quantitativamente e qualitativamente o resultado do processo educativo em curso (Cabral, 1999).

A Avaliação Externa é importantíssima para que cada Organização Escolar poder aferir se está a colocar em prática as melhores estratégias para melhorar a sua gestão e a promover o sucesso educativo. Mas, não deixa de ser verdade que os observadores externos se regem por indicadores comuns para avaliar todas as organizações escolares e entre eles encontram-se os resultados escolares. Se a melhoria dos dados escolares internos é o objetivo de qualquer organização escolar, os resultados externos obtidos pelos alunos servem de indicador de sucesso avalizado, para os elementos da equipa da IGEC, e a partir deles podem aferir da eficácia das estratégias de aprendizagem implementadas em cada Organização Escolar.

É, também, sabido que as Organizações Escolares que estão implementadas em locais cujo nível sociocultural dos pais é mais elevado o resultado da Avaliação Externa costuma ser melhor, por ser mais fácil a implementação de mudanças e processos de inovação que conduzem ao desenvolvimento de competências nos alunos e aumenta a autoestima dos docentes por verem, de certa forma, reconhecido o seu esforço.

Nas Organizações Escolares que servem populações desfavorecidas e de nível social e cultural baixo, o resultado da Avaliação Externa poderá ser muito desfavorável. Neste caso, os docentes sentir-se-ão impotentes, sem recursos humanos suficientes e necessários para inverter a situação. A Avaliação Externa, ainda, não contribui para a equidade, igualdade e justiça social na educação, porque esta deveria ser tida em consideração pelas entidades superiores para afetar recursos financeiros e humanos necessários com habilitação e formação essencial, prestada pelo estado, de acordo com a situação particular de cada Organização Escolar.

#### **9.1.2.4. Subcategoria “Avaliação Interna *versus* Externa dos alunos”**

Dizem-nos os entrevistados do Agrupamento das Acácias que a Avaliação Interna dos alunos responsabiliza os professores para a melhoria do seu trabalho. Quanto à Avaliação Externa acaba por ser um termo de comparação entre aquilo que se faz na Avaliação Interna com a Externa. As pessoas sentem-se renitentes sobre aquilo que se faz na Avaliação Externa dos alunos, porque não compreendem como é que esta vai aferir o que é realizado em sala de aula.

Aquilo que se realiza na sala de aula para avaliar a diversidade dos alunos, de uma turma, ao longo do ano acaba por não ser, verdadeiramente, aquilo que é avaliado durante uma prova de noventa minutos. A Avaliação Interna dos alunos depende de fatores que não são contabilizados nas provas nacionais. Ao longo do ano, os alunos são avaliados seguindo parâmetros que não são tidos em consideração nessas provas.

“Claro que a Avaliação Externa é um termo de comparação com aquilo que o aluno fez ao longo do ano e que é alvo de análise no Grupo Disciplinar e por parte do Conselho de Turma (...). Penso que é necessário ter algum cuidado com essas análises, porque a Avaliação Externa pode ser encarada como uma avaliação fiável do aluno” (V4 – UR141). Esta opinião é corroborada pelo entrevistado V6 quando este nos diz: “ (...) é preciso saber como é que estamos para podermos fazer melhor, embora os resultados da Avaliação Externa não reflitam muito bem os conhecimentos internos e verifica-se um desnível em termos de resultados nas duas avaliações. No entanto, considero que é importante sabermos estes resultados para que possa haver melhoria” (UR240). Acrescenta que a avaliação que realmente lhe interessa é a avaliação dos seus alunos, porque trabalha para eles. Todavia, o seu “ (...) trabalho também contribui para melhorar o funcionamento da escola. Como é óbvio ninguém gosta de trabalhar numa escola onde nada funcione bem e exista uma série de burocracia” (V6 – UR241).

O entrevistado A6 do Agrupamento dos Sobreiros refere que “a Avaliação Externa é um momento e os resultados escolares são o resultado do trabalho de um ano. Muitas vezes as coisas não são conseguidas por mudar um Parâmetro de Avaliação ou outro. Uma vez essa mudança tem a ver com o aluno, outras vezes o trabalho vai sendo progressivamente alterado para dar resultado. É um trabalho de aula para conquistar a confiança dos alunos e para melhorar o nosso desempenho. Eu não sei se a Avaliação Externa vai mesmo mudar as práticas letivas (...)” (UR436). Esta opinião é corroborada pelo entrevistado A7 que acrescenta: “nós sabemos que a prática de avaliação tem sempre muitas componentes e nem sempre são o reflexo das práticas letivas, porque muitas vezes temos que ter em conta a escola em que estamos e os alunos que temos” (UR489). Para este entrevistado “basta baixarmos o grau de exigência para obtermos sucesso maior, mas isso não quer dizer que a prática letiva tenha sido aperfeiçoada! Uma coisa não corresponde automaticamente à outra! Nós aperfeiçoamos muito mais a nossa prática letiva quando os alunos estão motivados, querem aprender e fazer mais.” (UR490).

No Agrupamento dos Eucaliptos, os entrevistados explicam-nos que “a Avaliação Interna deveria contribuir para promover o conhecimento e o desenvolvimento integral do aluno. Os encarregados de educação, também, deviam ser responsabilizados por isso. Devia haver uma cultura de escola que privilegiasse muito essa responsabilidade dos pais, para eles não estarem sempre a pedir contas à escola, mas habituarem-se a dar algo à escola” (P4 – UR734). Mas como nos diz o entrevistado P1, também, é necessário que no interior de uma organização se compreenda por que razão, em determinadas turmas, os alunos não conseguem aprender. Nesses casos é fundamental perceber o que não está a funcionar bem.

Em escolas onde o resultado da Avaliação Externa dos alunos é considerada boa, como é o caso do Agrupamento dos Plátanos, aumenta a competitividade entre os Estabelecimentos de Ensino que integram essa Organização Escolar, como explicou o entrevistado E4. Ficou, também, implícito no seu discurso a preocupação de compararem os resultados da Avaliação Interna e Externa dos seus alunos para compreenderem a existência de desvios entre as duas.

Ficou patente no discurso dos entrevistados que: (i) valorizam mais a Avaliação Interna do que a Externa dos alunos; (ii) consideram a Avaliação Interna mais fiável, porque é realizada ao longo do ano e tem critérios distintos; (iii) a Avaliação Externa não serve para avaliar todas as competências dos alunos, pois nas aulas são desenvolvidas outras que um exame escrito não consegue aferir; (iv) é normal a existência de um desnível em termos de resultados nos dois tipos de avaliação, porque no exame são tidos em conta parâmetros que se relacionam com competências de desempenho cognitivo e na interna são, também, avaliadas as atitudes e o desempenho em sala de aula; (v) a análise dos resultados da Avaliação Externa serve para os docentes perceberem onde podem fazer melhor; (vi) a Avaliação Externa não contribui para a mudança das práticas letivas nem a forma de avaliar os alunos, mas pode influenciar a melhoria do desempenho organizacional; (vii); a Avaliação Externa aumenta a competitividade entre as escolas; e (viii) a melhoria dos resultados da Avaliação Interna e Externa está dependente do trabalho, motivação e empenho dos alunos, assim como do acompanhamento do percurso escolar dos filhos por parte dos encarregados de educação.

Da análise dos Relatórios da Avaliação Externa podemos verificar o que foi detetado como debilidade, o que foi sugerido ou reconhecido como forma de melhorar o sucesso escolar e educativo. Essas conclusões serão relatadas de seguida.

No Agrupamento das Acácias verifica-se que no Relatório de Avaliação Externa, de 2011, foram considerados pontos fortes: (i) a reorganização do trabalho em sala de aula, em todos os ciclos, com a introdução do *Trabalho Autónomo* e do *Prolongamento*; (ii) a Oferta Formativa permitiu a (re) integração dos alunos com baixas expectativas face à escola; (iii) elevada articulação, colaboração e reflexão didática na gestão das situações de aprendizagem a nível dos Conselhos de Turma; (iv) o trabalho de articulação entre ciclos e entre as Atividades de Enriquecimento Curricular; (v) as práticas de integração/inclusão, com o ato educativo centrado no aluno. Como sugestão de melhoria a equipa da IGEC propõe a implementação de instrumentos de avaliação comuns de forma a garantir a fiabilidade e confiança no processo avaliativo.

Da Avaliação Externa do Agrupamento dos Sobreiros podemos verificar que em 2009 os resultados académicos, quer internos como externos, estavam abaixo da média nacional, mas

eram identificadas as causas do insucesso em Conselhos de Turma, Departamentos e Conselho Pedagógico. As causas apontadas eram as seguintes: carências socioeconómicas e culturais das famílias, ambientes familiares pouco propícios ao acompanhamento escolar dos educandos, a instabilidade ao nível comportamental, a falta de hábitos/métodos de trabalho, a falta de motivação para as aprendizagens e a elevada rotatividade dos docentes. Desta análise foram definidas algumas estratégias como o reforço nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, mas a prioridade foi a formação pessoal e social dos alunos para pacificar o ambiente escolar. Como pontos fracos, nesse relatório, foram apontados os seguintes: (i) resultados académicos muito baixos nas Provas de Aferição e nos Exames; (ii) uma reduzida articulação entre os docentes como forma de realização de um trabalho estruturado; (iii) implementação de alguns Apoios Educativos descontextualizados do trabalho desenvolvido nas turmas; e (iv) fraco envolvimento dos pais na vida da escola; (v) imagem pouco positiva da Escola Sede junto da população local.

No Relatório de Avaliação Externa de 2013 constata-se que os resultados académicos, quer internos como externos nos três níveis de ensino, estavam aquém dos valores esperados no *cluster* a que o Agrupamento pertencia, havia aumentado a desmotivação na comunidade escolar e registou-se uma maior taxa de abandono precoce. A equipa da IGEC conclui que existiam grandes dificuldades ao nível dos processos de ensino e aprendizagem, apesar da implementação de um *Novo Modelo de Ensino no Projeto TEIP*.

A implementação do *Novo Modelo de Avaliação* veio trazer várias dificuldades na sua implementação, por não ter sido testado antecipadamente e que potenciaram o insucesso escolar no agrupamento. A equipa da IGEC, em 2013, apontou os seguintes estratégias de melhoria no relatório que efetuou: (i) a construção de um Plano de Estudos com as estratégias de concretização e de desenvolvimento do Currículo do Agrupamento que promovesse uma efetiva articulação vertical; (ii) implementação de práticas de diferenciação pedagógica como estratégia de promoção da integração escolar, o do aumento da autoestima dos alunos e atender às necessidades de fomentar aprendizagens significativas; (iii) desenvolvimento de atividades interdisciplinares na sala de aula para potenciar a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; (iv) generalização e consolidação das práticas avaliativas, dos critérios e dos instrumentos de avaliação; e (v) a diversificação de formas de avaliação dos alunos, principalmente a formativa, para regulação das aprendizagens e para aumentar a eficácia ao nível do sucesso dos alunos.

Com a tomada de posse de um novo diretor verificou-se a reformulação dos documentos orientadores da escola, tendo em consideração as orientações da equipa da IGEC, e deixou de

existir o *Novo Modelo de Avaliação*. O sucesso educativo começou a melhorar, embora se encontre aquém da média nacional, a indisciplina diminuiu e criou-se um ambiente mais favorável à aprendizagem dentro da sala de aula.

No Agrupamento dos Eucaliptos a equipa da IGEC, na avaliação realizada em 2015, concluiu que globalmente, os resultados escolares estavam em linha com os valores esperados, no entanto eram expectáveis melhores desempenhos dos alunos considerando que o Agrupamento se encontrava inserido num contexto com variáveis bastante favoráveis. Por norma, os docentes de todos os ciclos de ensino, no seio dos Departamentos Curriculares, procederam à realização de balanços periódicos sobre os resultados escolares, o que evidenciava um trabalho minucioso na análise do desempenho dos alunos, na identificação das causas do insucesso e na definição de estratégias e medidas de promoção do sucesso escolar. Na generalidade dos estabelecimentos de ensino que constituíam este Agrupamento existia um ambiente educativo calmo e tranquilo. Contudo, persistiam situações de indisciplina em sala de aula que perturbavam o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no 3.º Ciclo. Como pontos fortes a equipa da IGEC salientou: (i) a construção de percursos de cidadania ativa com a valorização da participação dos alunos na vida escolar e o seu envolvimento em ações e projetos que promoviam o desenvolvimento cívico em áreas como o ambiente, a saúde e a solidariedade; e (ii) a promoção da interligação dos conteúdos disciplinares e do sucesso educativo com o investimento realizado no âmbito da articulação curricular horizontal. Salientaram como pontos a melhorar: (i) a implementação de estratégias e medidas para promoção do sucesso escolar verdadeiramente eficaz, tendo em consideração o aprofundamento da análise dos fatores explicativos intrínsecos ao insucesso e à aprendizagem; (ii) a gestão vertical do currículo, especialmente em Português e Matemática, de forma a promover a concretização de processos educativos sequenciais e à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares; e (iii) a generalização de práticas de diferenciação pedagógica por forma a contribuir para um maior sucesso educativo dos discentes.

No que concerne ao desempenho escolar dos alunos do Agrupamento dos Plátanos, na Avaliação Externa de 2015, os dados referentes aos resultados de conclusão oscilavam nas Provas Finais de Ciclo, no entanto apresentavam uma evolução positiva e automática. Apesar de terem sido relativamente estáveis a Português, por se verificar que os indicadores estavam situados em linha ou acima dos valores esperados, existia uma tendência de consolidação. No Ensino Secundário, a maioria dos indicadores situavam-se aquém dos valores esperados, pois verificava-se uma descida gradual dos resultados obtidos na taxa de conclusão e houve um afastamento cada vez maior face aos valores esperados. Em síntese, os resultados académicos



no Agrupamento dos Plátanos, situavam-se em linha com os valores esperados, mas eram expectáveis melhores desempenhos dos alunos, pelo facto do Agrupamento estar inserido num contexto cujas variáveis eram consideradas boas. Sugeriram a realização de um trabalho centrado na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares desempenhado por vários intervenientes. Por sua vez, as Estruturas de Coordenação Educativa e de Supervisão Pedagógica, assim como os diversos Órgãos do Agrupamento procediam periodicamente à análise da evolução verificada nas aprendizagens e dos resultados académicos, definiam, também, estratégias destinadas à melhoria. Apostava-se na exigência, no rigor e na disciplina.

Como pontos fortes referiram o bom ambiente educativo; o envolvimento dos alunos em projetos de mediação que conduziam à integração dos alunos na escola; a disponibilização de uma Oferta Educativa abrangente que permitia a elevação da qualificação do público adulto; o envolvimento dos alunos em Projetos Nacionais e Internacionais e, também, em iniciativas que proporcionavam a realização de aprendizagens estimulantes e enriquecedoras; e o trabalho desenvolvido pelos alunos na vertente artística do currículo. Como pontos a melhorar registaram a definição de estratégias e de medidas de promoção do sucesso educativo, a melhoria das aprendizagens e dos resultados do Ensino Secundário; e a intensificação do trabalho no âmbito da Gestão Horizontal e Vertical do Currículo.

Se o foco prioritário para a melhoria escolar é o ensino e a aprendizagem dos estudantes é necessário revitalizar as competências didáticas na formação dos professores, no âmbito das estratégias a implementar na sala de aula. O Currículo é uma linha de orientação do processo de ensino, mas é a dimensão metodológica ou estratégica que é realizada através das interações da aula, atividades/tarefas, meios/recursos utilizados que determina a existência de sucesso educativo. A relação entre os estudantes e o professor, mediada pelo currículo, também contribui para o sucesso educativo. Quando se desenvolvem as capacidades nas escolas para controlar a sua prática pedagógica e para construir uma relação coesa em torno de ideias sólidas relacionadas com a aprendizagem está a ser potenciada a melhoria do desempenho escolar (Bolívar, 2012).

Nas Organizações Escolares, o foco deve incidir na melhoria dos processos de ensino e na aprendizagem dos alunos. Por essa razão deve ser aceite e partilhada a necessidade de aperfeiçoamento e de inovação, tanto no processo de ensino e aprendizagem como na estruturação dos Documentos Organizadores da Ação, com o propósito de proporcionar aos alunos boas experiências de aprendizagem e colocar no centro da mudança as práticas pedagógicas e a melhoria dos resultados académicos. O trabalho colaborativo deve ser incentivado e dar espaço aos docentes para programarem atividades estimulantes para os seus

alunos e com expressão na vida quotidiana para as aprendizagens passarem a ser consistentes, relevantes e fazerem sentido.

#### 9.1.2.5. Subcategoria “Autoavaliação como reflexão alargada e de incentivo à melhoria”

A reflexão alargada sobre os resultados da Autoavaliação Organizacional permite a todos os elementos de cada Agrupamento de Escolas conhecer a situação real da organização e, assim, ser-lhes mais fácil traçar os Planos de Melhoria mais convenientes para serem ultrapassadas as debilidades detetadas.

Quadro19 – Reflexão alargada sobre a Autoavaliação como forma de incentivo à melhoria

<p><b>Agrupamento das Acácias</b></p>	<p>“Na escola não se faz o exercício de reflexão, as pessoas estão fartas das coisas ou então os debates são muito frágeis. Muito poucas pessoas se alongaram na formação académica e há pouco saber dos pares. Quando numa escola há pessoas com Mestrado ou Doutoramento o seu conhecimento está tão distante do conhecimento dos seus colegas que as coisas não funcionam. Mas, também, há pessoas que tendo esse conhecimento numa situação de crise não sabem dizer onde se deve exercer a mudança” (V3 – UR108).</p> <p>“Se refletirmos sobre eles deverão melhorar a gestão da escola e as nossas práticas e, por consequência, o sucesso educativo. Se não fizermos não trará resultado nenhum!” (V5 – UR188).</p>
<p><b>Agrupamento dos Sobreiros</b></p>	<p>“Nós sabemos perfeitamente os resultados da nossa Avaliação Externa, os resultados escolares e a nível da indisciplina... Quem criou esses dados fomos nós... (,,) A divulgação de resultados vai dar a oportunidade de refletirmos. Aqui há muitos professores contratados, por isso fazemos essa divulgação de forma constante, porque aqueles que contribuíram para aqueles dados nem sempre estão cá no ano seguinte para refletirem sobre os mesmos” (A2 – UR364).</p> <p>“Quem fica na escola apercebe-se que há muito a melhorar e a fazer! (,,) O <i>feedback</i> que temos tido da nossa perita externa é que nós estamos a caminhar no bom sentido, mas ao nível das metodologias tem feito uma grande pressão que estas sejam mais diferenciadas. (...) Quando vivemos isto de uma forma tão real, verificamos que os nossos meninos dificilmente conseguirão essa autonomização no processo de ensino e aprendizagem. (...)” (A2 – UR365).</p> <p>“ (...) A escola tem vários grupos de trabalho que se dedicam a estudar os resultados alcançados e têm, também, como objetivo a melhoria das práticas profissionais. Os resultados alcançados são divulgados através dos Órgãos da Escola e pelo <i>site</i> do Agrupamento (...) ” (A4 – UR367).</p> <p>“ (...) Sem se ter acesso a esses resultados não saberemos o que é necessário melhorar ou manter. Uma pessoa não consegue melhorar nada se não tiver acesso aos resultados e se não refletir sobre eles. Na nossa profissão é fundamental saber sempre onde está o problema!” (A6 – UR432).</p> <p>“ (,,) A avaliação serve para tirar conclusões e elações no sentido de melhorar o que não está bem e manter o que funciona com êxito. É esse o objetivo da avaliação, caso contrário não faria sentido” (A6 – UR435).</p>
<p><b>Agrupamento dos Eucaliptos</b></p>	<p>“Sim, sem dúvida. No final do ano de cada ano letivo ficamos, sempre, com os balanços realizados. (...) No início do ano seguinte na Reunião Geral do Agrupamento, quando está presente o pessoal docente e não docente, aproveitamos para fazer a divulgação dos resultados e o que nós propomos desenvolver durante esse ano letivo. Depois, todos os setores da escola, em particular, refletem sobre esses resultados. Mas, no meu ponto de vista, essa oportunidade de visão mais alargada ela é muito discutida no Conselho Pedagógico. Portanto, é aí que temos a perceção da visão de todos os Órgãos Pedagógicos principais da escola ali representados e eles muito contribuem para se delinear as estratégias de incentivo à melhoria. Temos, também, o reforço extremamente positivo por parte do Conselho Geral (...). Mas, também, fazemos a divulgação dos resultados nesses encontros que fazemos com os pais e encarregados de educação nos anos terminais de ciclo (...). Assim, os encarregados de educação têm conhecimento do funcionamento da escola dos seus filhos e quais são as metas para o ensino e aprendizagem” (P1 – UR581).</p> <p>“ (...) A Avaliação Interna resulta de um processo de monitorização constante que visa precisamente identificar de que modo, e em que grau, estão ou não a ser alcançados os objetivos previamente definidos. Os dados coligidos e posteriormente tratados, permitem identificar as fragilidades que persistem, sendo elaboradas propostas de atuação nas mais diferentes áreas” (P2 – UR654).</p> <p>“Teoricamente deveria permitir. Melhorar o sucesso acaba por melhorar, porque passamos o tempo a refletir sobre o que corre mal. Mas no resto não se reflete muito” (P7 – UR834).</p> <p>“Não, está sempre tudo bem. Nós só temos conhecimento dos resultados escolares. Houve Avaliação Externa e fomos informados onde estava o relatório e nem sequer se fez análise dos resultados. Foi enviado por e-mail a informação que o relatório estava disponível na plataforma e que o devíamos ler.</p>

	<p>A análise do relatório foi feita pela Direção e estava tudo bem. Divulgação oficial dos resultados desse relatório e das conclusões que dele se retira não há. São apresentados os resultados, mas não existe espaço para reflexão sobre eles” (P5 – UR948).</p> <p>“Enfim, a Avaliação Interna do Agrupamento tem que avaliar também a dimensão humana, Enquanto não se passar para esse patamar, não se vai conseguir nada de uma escola. Enquanto as pessoas não fizerem a Autoavaliação, porque sentem necessidade disso e fazem-no com gosto não se consegue nada. A Avaliação Externa enquanto se centrar nos relatórios e nas metas, e no quanto estamos perto ou longe dessas metas, não vamos lá...” (P4 – UR735).</p> <p>“Deveria servir para detetar problemas e apontar caminhos para os resolver, mas não o é. Há uma série de entraves que não permite alcançar essas metas.” (P4 – UR732).</p>
<b>Agrupamento dos Plátanos</b>	<p>“Não muito, porque é apresentada de forma muito fugaz e pontual. Naquela altura é apresentada numa Reunião Geral e no Conselho Pedagógico a questão não é muito debatida (...). Para além dessa reflexão que ali se realiza não se fala do assunto, porque não há vontade para o fazer” (E4 – UR1035).</p> <p>“Normalmente, esses resultados são levados aos Grupos Disciplinares que refletem sobre eles e propõem sugestões de melhoria. Nessa medida, é feita uma reflexão alargada desses resultados. O debate é feito mais em Departamento e a nível interno da escola. Aqui o facto da Associação de Pais não ser representativa, por não estar bem implementada, vai dificultar a sua participação na discussão destes resultados” (E5 – UR1072).</p> <p>“Contribui sim. Além dessas reuniões de Departamento, os resultados da Avaliação Interna são analisados em Conselho Pedagógico e aí a senhora diretora aproveita para emanar sugestões de melhoria para melhorar o desempenho da escola. São as lideranças intermédias que as divulgam junto dos colegas. Vão-se criando estratégias e discutindo sempre os assuntos que irão permitir a melhoria das práticas letivas, das aprendizagens e dos resultados escolares” (E5 – UR1073).</p> <p>“As duas avaliações são importantíssimas, mas a comunidade escolar não está preparada, não sabe ou não quer reconhecer o seu potencial e apenas as vê como punitivas. Temos que conhecer os nossos erros para podermos melhorar, se não tivermos noção que existem não podemos fazer nada. Quando sai o Relatório da Avaliação Externa só interessa aos professores a avaliação em cada domínio e não é vista como um fator de desenvolvimento. Até na própria avaliação dos professores não interessa nada o que nos é pedido, porque não é vista como uma forma de desenvolvimento pessoal e profissional. O que nos deveria ser pedido era uma reflexão pessoal sobre aquilo que nós fizemos, por que razão utilizámos determinadas medidas em detrimento de outras e quais foram os resultados que conseguimos alcançar. Os próprios avaliadores dos colegas deveriam ter formação nesse sentido” (E2 – UR1239).</p> <p>“Proporciona ambas as coisas. Da reflexão feita nos diversos Grupos Disciplinares e Departamentos surgem sempre ações de melhoria que são, depois, discutidas em Conselho Pedagógico e colocadas em prática pelos professores” (E2 – UR1240).</p>

Em todos os Agrupamentos estudados é realizada a reflexão dos resultados escolares como forma de melhoria do desempenho dos alunos. Esta atividade é bem aceite e vista como essencial para a tomada de medidas que contribuam para a diversificação das práticas letivas utilizadas e apoios concedidos que, consequentemente, conduzam a aprendizagens mais sólidas dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas e ao combate das assimetrias na aprendizagem dos alunos. É vista, também, como uma preparação para a Avaliação Externa.

A reflexão sobre os resultados da Autoavaliação Organizacional, nos Agrupamentos de Escolas estudados parece não assumir a relevância que lhe deveria ser conferida. As razões apontadas pelos entrevistados que evidenciam para a não valorização da Autoavaliação, sobretudo sobre a reflexão dos resultados obtidos, devem-se: (i) à incipiente valorização que lhe é dada pela Direção, pelos Órgãos Pedagógicos do Agrupamento e pelos próprios docentes; (ii) à falta de envolvimento da comunidade educativa no processo de Autoavaliação; (iii) a falta de preparação das pessoas sobre esta matéria; (iv) a não divulgação dos resultados obtidos e a incipiente monitorização das Ações de Melhoria implementadas; (v) o não envolvimento das pessoas no processo de decisão e na construção das iniciativas de melhoria; e (vi) a comunidade

escolar (em particular as lideranças intermédias) não está preparada, não sabe ou não quer reconhecer o potencial da Autoavaliação para a melhoria organizacional, o desenvolvimento profissional, o progresso das metodologias empregues em sala de aula e o aumento do nível de sucesso escolar.

Em 2016, foi realizado o Relatório de Autoavaliação no Agrupamento dos Sobreiros e verificou-se o seguinte:

- os resultados obtidos pelos alunos na Avaliação Externa continuaram a ser bastante inferiores à média nacional, embora os apoios fossem os adequados, mas deveria ser repensada a forma como estavam a ser implementados;
- para rentabilizar os recursos humanos e melhorar os resultados escolares a médio/longo prazo, as coadjuvações nas disciplinas de Português e de Matemática passariam a ser implementadas nos anos iniciais de ciclo (5.º e 7.º anos);
- no Segundo Ciclo registou-se uma elevada falta de assiduidade que afetou o desenvolvimento das aprendizagens;
- os resultados escolares internos melhoraram significativamente, de um modo geral, em todos os ciclos de ensino, mas continuavam abaixo da média nacional;
- para combater o abandono escolar o Agrupamento continuou a adotar os procedimentos necessários, de acordo com o Estatuto do Aluno e Ética Escolar e a investir em medidas educativas na área da prevenção deste fenómeno;
- verificou-se uma diminuição dos problemas disciplinares e melhorou o clima de sala de aula criando um ambiente propício à aprendizagem;
- a criação da “Sala +” eram implementadas estratégias diversificadas ao nível da intervenção comportamental, de modo a prevenir futuras situações de indisciplina;
- verificou-se uma maior articulação entre os professores na planificação, desenvolvimento do currículo e de atividades educativas quer a nível horizontal como vertical (no entanto, esperava-se um trabalho mais profícuo entre Ciclos);
- foi detetada a necessidade de implementação de estratégias de Supervisão Pedagógica;
- a avaliação das aprendizagens, apesar de ser diversificada (diagnóstica, formativa e sumativa) e contínua, deveria proporcionar um maior conhecimento relativo aos processos em que se desenvolvia;
- a melhoria dos processos de comunicação interna e externa foram facilitadores da partilha de informação e de aproximação entre os diferentes agentes educativos;

- a comunidade docente identificava-se com a visão estratégica do Agrupamento, porque estiveram mais envolvidos na sua construção e avaliação;
- o Plano de Formação foi considerado relevante para o desempenho profissional dos docentes;
- do processo de monitorização e avaliação das ações educativas implementadas tendo em vista a melhoria do sucesso educativo deveria resultar um relatório para divulgar pela comunidade;
- e a Autoavaliação do Agrupamento deveria ser realizada por uma equipa que tivesse elementos de todos os ciclos de ensino, de modo a refletir a realidade escolar.

No Relatório de Autoavaliação do Agrupamento das Acácias, realizado em 2017, é apontado como ponto fraco as debilidades “no diagnóstico das dificuldades dos alunos e na definição da estratégia de intervenção adequada”. E escrevem que foram considerados pontos fortes, pelos docentes, “o estabelecimento de linhas gerais de política educativa e pedagógica definidas pelo Conselho Pedagógico, assim como a análise das práticas educativas e pedagógicas realizadas nas reuniões de Departamento/Grupo Disciplinar e nas propostas definidas nas mesmas reuniões, com o objetivo de melhorar as aprendizagens e impedir o insucesso” (Relatório de Autoavaliação, 2017) e que utilizam recursos diversificados bem como estratégias de trabalho diferenciadas em sala de aula. Mas, a Equipa de Autoavaliação considerou, no entanto, ser um ponto a melhorar, uma vez que existe pouca diversidade nos instrumentos e formas de avaliação, bem como haver uma fraca implementação de metodologias diversificadas.

O Agrupamento que mais valoriza a Autoavaliação Organizacional é o dos Sobreiros, por ter obtido uma Avaliação Externa pouco favorável no último ciclo avaliativo e por ter particularidades muito especiais e de difícil resolução. Os dados recolhidos fundamentam as decisões de melhoria organizacional, a definição de projetos, a criação de Cursos de Formação Vocacional, a adoção de estratégias muito diversificadas de ensino como forma de captação de alunos para a escola e a motivação para o estudo. As pessoas são mais críticas sobre a Autoavaliação Organizacional são as do Agrupamento dos Eucaliptos, pois consideram que esta deveria avaliar, também, a dimensão humana. Esta seria uma forma de envolver mais os indivíduos neste processo e, por outro lado, deveria fomentar uma verdadeira autorreflexão sobre o desempenho profissional. Sentem que a Autoavaliação deve apontar caminhos a seguir, mas consideram que isso não se verifica na realidade.

O processo de Avaliação exige uma reflexão sistemática e rigorosa sobre a qualidade dos projetos que se planificam e levam à prática, deve propiciar a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança, ser uma forma de aperfeiçoamento, promover a melhoria da prática levada a cabo nas escolas que têm como único objetivo a aprendizagem dos alunos, e inquirir sobre a utilização do património (Guerra, 2002).

A Avaliação Organizacional tem como objetivo a reflexão rigorosa, alargada e sistemática sobre o funcionamento da própria escola e da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, tendo como propósito acautelar a qualidade e as potencialidades dos projetos e iniciativas levadas à prática para melhorar os resultados escolares dos alunos, assim como o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que potenciem o seu sucesso profissional no futuro. Esta avaliação ao ser participada por todos os elementos da Organização Escolar vai dar perspetivas diferentes duma mesma realidade e do seu cruzamento resultará uma visão mais fidedigna das potencialidades e fragilidades da Organização Escolar. Esse deverá ser o ponto de partida para a tomada de decisão de forma a serem efetuadas as mudanças e as melhorias necessárias para aperfeiçoar o funcionamento da Organização Escolar, para proporcionar aos docentes mais recursos e motivação para o desenvolvimento das suas práticas educativas e para os alunos experienciarem novas oportunidades de aprendizagem, mais desafiadoras e estimulantes.

#### 9.1.2.6. Subcategoria “Autoavaliação como melhoria da gestão da escola”

A Autoavaliação fornece dados importantíssimos sobre os pontos fortes e fracos do funcionamento de cada Organização Escolar. Na sua posse, o gestor da Organização Escolar e os seus colaboradores poderão desencadear uma série de ações de melhoria que se devem repercutir em diversos âmbitos da ação da escola desencadeando a inovação, o desenvolvimento e a aprendizagem organizacional.

Quadro 20 – Medidas adotadas para melhorar a gestão das organizações escolares

Agrupamentos	Medidas aplicadas
<b>Acácias</b>	São colocados no terreno todos os recursos e meios para melhorar a situação que foi detetada como menos positiva (V2). Reforço dos apoios ao nível do Português e da Matemática, alteração dos Conselhos de Turma de um ano para o outro, da organização dos tempos letivos e não letivos, dos pares pedagógicos em algumas disciplinas e turmas (V2)
<b>Sobreiros</b>	Ação muito ativa da Psicóloga e da Assistente Social junto das famílias (A3). Se as sugestões de melhoria são consideradas, pela Direção, como construtivas e que respondam à debilidade encontrada são postas em prática (A4, A7). O aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e do sucesso educativo (A7).
<b>Eucaliptos</b>	Os relatórios trimestrais dos Observatório de Qualidade dão a perceção do que é ou não alcançado ao longo do tempo, assim como do cumprimento do Projeto Educativo (P2. P6). Medidas para diminuir a indisciplina e melhoria do estado dos equipamentos escolares (P8).

	Melhoria do funcionamento dos serviços da escola, por exemplo do bar, do refeitório, da reprografia, da secretaria (P8). Melhoria dos resultados escolares (P1).
<b>Plátanos</b>	A reflexão sobre os resultados alcançados na Avaliação Interna vão ter reflexo na melhoria da gestão da escola, do aperfeiçoamento das práticas letivas e, conseqüentemente vão contribuir para a melhoria do sucesso educativo (E6). “(…) Quando algo funciona mal com as práticas letivas é logo resolvido” (E7 – UR1205).

Da análise do quadro verifica-se que os resultados escolares dos alunos é uma preocupação de todos os Agrupamentos de Escolas estudados (por exemplo, o reforço de Apoios e Tutorias). São colocados recursos e meios, quando existem, em campo para minorar os impactos futuros. Depois, verificam-se situações particulares de cada um dos Agrupamentos que são dignas de destaque. Por exemplo, no Agrupamento das Acácias aposta-se na alteração dos Conselhos de Turma de um ano para o outro, da organização dos tempos letivos e não letivos, dos pares pedagógicos em algumas disciplinas e turmas. No Agrupamento dos Sobreiros faz-se um apoio de proximidade junto das famílias com os recursos a Técnicas Especializadas da Escola. A diretora do Agrupamento dos Eucaliptos diz-nos que “(…) apesar de não ter centradas em mim responsabilidades diretas, eu aproprio-me sempre dessas mesmas responsabilidades. Acabo sempre por ser um “motorzinho”, aqui dentro da Organização, e injetar energia para que as pessoas acreditem que aquilo que estão a fazer é o melhor para a organização, para que elas próprias se sintam bem e sejam os interlocutores desses Planos de Ação de Melhoria. Porque, depois, se no ano seguinte conseguirmos melhorar os resultados escolares existe algum conforto e satisfação pelo trabalho desenvolvido” (P1 – UR582).

Os líderes intermédios do Agrupamento dos Plátanos consideram que “(…) a figura da Direção é muito ausente e a subcoordenadora de uma das Escolas do Agrupamento não tem uma liderança forte e capaz de se impor disciplinarmente. Todas estas questões foram faladas na Autoavaliação, mas depois não há consequências dessa suposta análise” (E4 – UR992). Acrescentam, também, que se fala que “a Supervisão Pedagógica é muito necessária, mas não se promove. Fala-se sempre que é necessário trabalhar em conjunto, mas as mais velhas não estão muito recetivas à ideia” (E4 – UR1036). Vão mais longe, ainda, pois acrescentam que “não quer dizer que não haja pessoas que não aproveitem esses resultados para aperfeiçoar as suas práticas letivas no sentido de melhorar os resultados escolares dos alunos, mas de uma forma geral ninguém o faz. Isso não tem a ver com a gestão da escola, mas sim com a atitude das pessoas!” (E2 – UR1241).

Da leitura do Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento das Acácias, de 2007, verificamos que o Conselho Executivo apresentava uma capacidade ímpar da gestão dos recursos humanos; eram tidos em consideração os critérios de distribuição de serviço e de elaboração de horários; os diretores de turma eram escolhidos pelo seu perfil como estratégia

de promoção do sucesso educativo; era planeada a integração dos novos professores no Agrupamento; apostava-se na formação dos funcionários como estratégia de mudança; e era realizada uma gestão cuidada dos espaços, equipamentos e dos recursos monetários. No Relatório realizado em 2011, pela equipa da IGEC, continuava a referir que era feita uma gestão equilibrada e eficaz dos recursos humanos e materiais; a equipa de docentes assegurava a continuidade pedagógica e partilhavam várias turmas como forma de reforçar o conhecimento mútuo de competências e de realização de trabalho cooperativo; e existia investimento na formação dos professores tendo em vista o ato educativo.

No Agrupamento dos Sobreiros, o Relatório de Avaliação Externa de 2009 refere que o pessoal docente e não docente era gerido segundo o perfil do indivíduo, mas não se verificava este princípio na escolha dos diretores de turma; não existia um Plano de Formação nem de Emergência; o pessoal docente não estava de acordo com a missão da escola; e as instalações da Escola Sede apresentavam problemas no aquecimento e de infiltrações. No relatório de 2013 ficou registado que a gestão dos recursos humanos assentava no perfil dos profissionais e nas especificidades do meio envolvente; o recrutamento do pessoal docente no âmbito do Programa TEIP permitia a continuidade do trabalho desenvolvido com os alunos do ano anterior; os quartos anos começaram a ser lecionados na Escola Sede para dar continuidade ao percurso escolar dos alunos neste estabelecimento de ensino; e eram desenvolvidas ações de formação indutoras de uma reflexão conjunta sustentada e potenciada do desenvolvimento profissional.

No Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento dos Eucaliptos, de 2015, apercebemo-nos que na distribuição dos horários era tido em consideração o perfil do professor, a continuidade pedagógica e o facto de o docente já pertencer ao Quadro da Escola; o Plano de Formação Profissional Interna contemplava ações destinadas a docentes, pessoal não docente, alunos, pais e encarregados de educação em áreas diversificadas; procurava-se rentabilizar os recursos humanos existentes e as parcerias estabelecidas para a formação interna e externa em colaboração com o Centro de Formação do Concelho; e prevaleciam os critérios de natureza pedagógica para a constituição de grupos ou turmas, assim como para a elaboração dos horários com o intuito de ser promovido o sucesso escolar.

No Agrupamento dos Plátanos a equipa da IGEC registou, no Relatório de 2015, que na distribuição do serviço eram tidos em conta a experiência profissional e o perfil do docente; prevalecia a continuidade pedagógica, aplicada também ao cargo de Direção de Turma; o processo de organização do ano letivo era planeado rigorosamente através da conceção de um plano de trabalho que congregava todas as decisões tomadas; eram auscultados os funcionários



sobre a necessidade de formação; e os equipamentos e os espaços encontravam-se bem preservados e reuniam as condições para a prática letiva.

Numa Organização Escolar é fundamental uma análise rigorosa dos resultados obtidos pelos alunos, dos processos desenvolvidos na escola, da utilização que é feita dos recursos, de modo a fornecer dados sobre o desempenho e a eficácia da escola e a verificar se existe uma correspondência entre o investimento feito (recursos materiais, humanos, financeiros) e o “produto” (os resultados dos alunos) (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p.31).

A melhoria da gestão da escola só tem efeitos práticos se assentar em informações precisas, rigorosas sobre o funcionamento da organização. A implementação de novas ações de melhoria requer a monitorização sistemática das mesmas, para se perceber se estas estão a produzir os resultados esperados e o que deve ser (re)ajustado para alcançar o sucesso, inicialmente, pretendido. Um gestor deve ser inovador, ambicioso e ter uma visão alargada no tempo para poder promover uma melhoria sustentada da Organização Escolar, caso contrário a sua forma de gestão fica confinada às orientações emanadas do poder central e a processos burocráticos do funcionamento diário da escola e do acompanhamento fugaz do pessoal que gere. Ao delegar competências terá mais disponibilidade para se ocupar das questões de fundo de uma gestão virada para o futuro e para colmatar as debilidades na Organização Escolar encontradas no processo de Autoavaliação. Um gestor envolvido no processo de aperfeiçoamento e de inovação da Organização Escolar tem uma forma de estar próxima das pessoas que estão no terreno a implementar as ações de melhoria planeadas, ouvindo quem as desenvolve e os destinatários das mesmas, pois assim terá uma ideia real dos progressos e das dificuldades. A ele compete estar bem informado e desencadear as mudanças necessárias para revolucionar a forma de funcionamento da escola.

#### **9.1.2.7. Subcategoria “Monitorização das melhorias alinhadas com a Avaliação Externa”**

O Relatório da Avaliação Externa é tido como um instrumento que identifica as oportunidades de melhoria da organização escolar, assim como os seus pontos fortes. Estas informações passam a nortear a forma de pensar e de atuar pelos Órgãos de Gestão e decisão da escola na procura da melhoria do desempenho organizacional. Como este tipo de avaliação não é tão regular como a Autoavaliação Organizacional torna-se necessária a monitorização constante das melhorias implementadas. No Agrupamento das Acácias os passos seguidos são os seguintes:

- Depois de lido o Relatório da Avaliação Externa procederam à reflexão sobre o que não estava bem e os pontos encarados como negativos tornaram-se um imperativo a

melhorar. Agora, são comparados os resultados alcançados na Avaliação Externa anterior, com os dados recolhidos na Avaliação Interna e da apreciação do Projeto Educativo;

- Avançaram com a criação de grupos de trabalho para procederem a essa reflexão e as conclusões a que chegaram foram partilhadas, em primeiro lugar, no Conselho Pedagógico e, depois, nas diversas Estruturas Intermédias, nomeadamente os Departamentos e Conselhos de Turma;
- Depois, cada Estrutura procurou resolver os problemas que lhe foram apontados pela equipa de Avaliação Externa. A partir dessa altura apostaram imenso na formação e no acompanhamento informal dos professores. Esse acompanhamento não é, ainda, formal, uma vez que nesta escola não está a ser implementado nenhum Projeto de Supervisão Pedagógica;
- No período que medeia as duas Avaliações Externas não é feita nenhuma monitorização formal, mas como se trata de uma Escola TEIP vão vendo as tendências de alguns aspetos que são sujeitos a avaliação periódica.

A propósito do assunto, o entrevistado V5 refere um facto interessante “ (...) um dos aspetos que foi apontado como menos bom foram as lideranças intermédias. No entanto, nós achámos que não estavam assim tão mal. Este ponto não era negativo, mas era um aspeto a melhorar” (V5 – UR190). A partir daí “ (...) temo-nos esforçado para melhorar, com formação e com um acompanhamento informal. (...) Talvez, com a intervenção, esse acompanhamento se torne mais formal, mas neste momento sabermos o que andamos a fazer, o que precisamos... Talvez, no próximo ano a coisa se torne mais formal em termos de acompanhamento” (V5 – UR190).

Embora os resultados das Avaliações Externas do Agrupamento das Acácias tenham sido muito positivas, da leitura do Relatório de Autoavaliação apercebemo-nos que existe uma percentagem significativa ou muito significativa de docentes descontentes com: (i) a inexistência de incentivo à presença de mecanismos de acompanhamento das estratégias implementadas na escola; (ii) o subaproveitamento dos docentes no que respeita à formação e partilha de saberes entre pares; (iii) a insuficiente promoção da implementação de recursos com o intuito da melhoria do desempenho docente; (iv) a falta de qualidade da comida do refeitório; e (v) a necessidade de melhoria dos Serviços Administrativos. Como pontos fortes salientam: (i) as reuniões de Departamento, Conselho de Ano e de Turma são muito positivas; (ii) a existência de um bom ambiente entre pares e uma boa relação entre encarregados de educação

e a escola; (iii) a relação de proximidade e respeito entre professores e alunos; e (iv) a percepção de que a escola é vista como uma entidade muito credível, responsável e cumpridora do seu papel.

Da avaliação do Projeto Educativo do Agrupamento das Acácias é possível perceber que existem debilidades no diagnóstico das dificuldades dos alunos e na definição da estratégia de intervenção adequada; que não existe o envolvimento de toda a comunidade educativa na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento; a existência de falhas de comunicação; e o aumento de situações de indisciplina. Como ameaças foram detetadas as seguintes: (i) fracas expectativas em relação à escola pela atual população escolar; (ii) o agravamento da situação de precariedade social; (iii) desenvolvimento de um trabalho diferente de forma a melhorar a missão e para manter a visão da escola; (iv) a pouca diversificação dos recursos e das estratégias de trabalho em sala de aula; (v) a falta de condições de trabalho; (vi) a promoção de mais momentos de partilha e disseminação de boas práticas com vista a melhorar o sucesso escolar; e (vii) a existência de mais avaliações e divulgação dos resultados obtidos.

A última Avaliação Externa do Agrupamento dos Sobreiros não foi nada favorável e na opinião do entrevistado A2 a “Direção viu-se confrontada com dados que não refletiam a realidade! Os resultados não plasmavam a nossa realidade, porque estavam a ser trabalhados! Ao tentar colocar tudo em ordem houve um revés ao nível dos resultados” (UR384). Percebe-se pelo discurso dos entrevistados que, agora, é a equipa de Autoavaliação e a Direção que desencadeiam o processo de monitorização interna e os passos seguidos são os seguintes:

- O diretor faz reuniões de Conselho Pedagógico para partilhar os dados coligidos sobre o funcionamento da Organização Escolar, para promover a reflexão conjunta e procurar encontrar as melhores soluções para os problemas que surgem;
- Como um dos pontos considerado muito negativo na Avaliação Externa do Agrupamento foi os resultados escolares, agora a análise é efetuada trimestralmente em Conselho Pedagógico e em Departamento, tendo em vista a recolha da opinião de todos os docentes da escola. Esta recolha de dados e opiniões é fundamental para a Direção poder tomar as medidas convenientes para proporcionar as melhores condições de trabalho e afetar os recursos humanos necessários de forma a minimizar as situações frágeis detetadas.

Do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento dos Sobreiros foi possível verificar que adotam um sistema de monitorização interna que reflete sobre os domínios avaliados durante a Avaliação Externa. No domínio dos resultados foi possível verificar que estes continuam

bastante inferiores à média nacional. No agrupamento existe a necessidade de repensar a forma como são implementados os Apoios, embora tenham sido considerados adequados. A Oferta de Escola no Segundo Ciclo deveria ser alvo de reflexão, na medida que se verificou uma elevada falta de assiduidade e de indisciplina no Apoio ao Estudo. No 9.º ano concluiu-se que deve ser dada continuidade a esse Apoio. Os resultados escolares internos têm melhorado significativamente, desde a última Avaliação Externa da Escola, mas nos Exames Nacionais e Provas de Aferição os resultados continuam a não corresponder ao que seria expectável. Os problemas disciplinares têm vindo a diminuir, mas o do abandono escolar continua elevado.

No que diz respeito à prestação do serviço educativo concluíram que houve uma maior articulação entre os professores na planificação, no desenvolvimento do currículo e das atividades educativas quer a nível horizontal como vertical (mas deve ser mais profícua entre Ciclos). Deve apostar-se na Supervisão Pedagógica e numa avaliação mais diversificada. Ao nível da comunicação houve um progresso muito significativo na partilha de informação e de aproximação dos agentes educativos. Em relação à liderança e gestão conclui-se que a comunidade educativa se identifica com a visão estratégica do Agrupamento, embora se reconheça a necessidade de um maior envolvimento desta na sua construção e avaliação. A formação disponibilizada aos docentes deverá ser monitorizada e a equipa de Autoavaliação deverá ter representantes dos diferentes ciclos de ensino.

No Agrupamento dos Eucaliptos, o Relatório da Avaliação Externa é visto como “ (...) um guião orientador (...) ” (P1 – UR584) e as recomendações que nele constam são tidas em consideração aquando do desencadeamento do processo de melhoria e são adequadas à forma de funcionamento da Organização Escolar. A “diretora apoia-se nas orientações da Avaliação Externa para tomar certas decisões (...) ” (P6 – UR790), porque “qualquer pessoa quando é confrontada com os factos da próxima vez que vai ser avaliada quer apresentar melhores resultados e foi isso que ela fez” (P6 – UR790). Isto porque, “ (...) esse Relatório de Avaliação que nos é enviado dá-nos uma imagem se o nosso trabalho e esforço foram considerados relevantes, reconhecidos, meritórios e contribuíram para resolver o nosso problema. Esse relatório é sempre importante, porque nos dá uma visão exterior avalizável, credível e que devemos ter em linha de conta, embora não seja determinante para a nossa atuação. Se há um alerta, nós temos que ser inteligentes o suficiente para interpretar o melhor caminho a seguir para conseguirmos melhorar os resultados, nomeadamente os escolares” (P2 – UR655). Mas há quem deixe a crítica: “ (...) a Avaliação Externa vê a escola e relatórios, mas da forma como esta está organizada não consegue avaliar. O Modelo de Avaliação Externa deve ser repensado,

porque não é numa semana e com a realização de painéis que se vai avaliar bem o funcionamento de uma escola” (P4 – UR733).

Das entrevistas percebemos que o processo de monitorização das ações desenvolvidas neste Agrupamento é o seguinte:

- O Observatório de Qualidade, com a colaboração dos líderes intermédios, implementa processos de monitorização constante sobre a qualidade do desempenho organizacional em geral e do processo de ensino e aprendizagem em particular;
- É realizada uma síntese dos resultados obtidos que são apresentados e analisados em Conselho Pedagógico. Depois, “esses resultados são enviados, através de um memorando, a todos os professores do Agrupamento” (P3 – UR695).

Da leitura dos documentos do processo de monitorização das ações desenvolvidas no Agrupamento dos Eucaliptos foi possível apurar que são avaliados trimestralmente e produzido um relatório final, muito sintetizado, sobre as quatro medidas que constam do Plano de Ação Estratégica do Agrupamento, nomeadamente: (i) articulação curricular: encadear para transformar; (ii) educar para a literacia; (iii) Supervisão pedagógica em sala de aula; e (iv) comportamento adequado - sucesso alcançado.

O processo de monitorização externa no Agrupamento dos Plátanos, segundo os entrevistados, é realizado do seguinte modo:

- É analisado o Relatório da Avaliação Externa no Conselho Pedagógico e restantes Estruturas de Liderança Intermédia para que sejam implementadas as ações que foram consideradas convenientes;
- Dos Departamentos saem relatórios que expressam a opinião de todos os docentes e, depois, são analisados no Pedagógico. As decisões são tomadas em Conselho Pedagógico e pela Direção, tendo em conta a opinião expressa por todos;
- Ao longo do tempo vão analisando e refletindo sobre o trabalho desenvolvido e tentam melhorar os resultados obtidos.

Como ao investigador não foi disponibilizado nenhum documento de monitorização interna não foi possível confirmar ou infirmar as declarações dos entrevistados.

Podemos concluir que a Avaliação Externa influencia muito a estruturação dos documentos e o do funcionamento das Escolas do Agrupamento, assim como as Ações de Melhoria implementadas em cada uma delas.

A Avaliação Externa contribui para a melhoria da qualidade das atividades de Avaliação Interna das escolas, uma vez que sugere os seus Critérios de Avaliação e, desta forma, esta assume-se como um desafio para que cada Organização Escolar possa alcançar os critérios Externos/Nacionais (Nevo, 2003).

O processo de monitorização interna das ações desenvolvidas na Organização Escolar contribui para a preparação da Avaliação Externa, mas tem um papel muito mais importante para a aprendizagem e melhoria organizacional. É desta reflexão que surgem novas ideias, iniciativas e procedimentos que contribuem para a melhoria da gestão e da liderança, promove o trabalho colaborativo e a formação docente no interior da Organização Escolar, a adoção de novos processos de ensino, ajuda a repensar a avaliação dos alunos e tem como principal finalidade a melhoria do sucesso escolar.

### **9.1.3. Categoria “Fatores que promovem a aprendizagem organizacional”**

A categoria “fatores que promovem a aprendizagem organizacional” compreende sete subcategorias: (i) equipas educativas; (ii) aprendizagem organizacional; (iii) contributo da direção e gestão pedagógica para promover a aprendizagem organizacional; (iv) formação das lideranças intermédias; (v) visão estratégica; (vi) papel da comunicação; (vii) papel do Conselho Geral.

#### **9.1.3.1. Subcategoria “Equipas Educativas”**

Dos Agrupamentos de Escolas estudados apenas o dos Sobreiros não integrou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Segundo o entrevistado V2 e ideia deixada por outros entrevistados nas subcategorias anteriores, no Agrupamento das Acácias, as pessoas são escolhidas pelas suas características pessoais e profissionais para assumirem determinados cargos, nomeadamente de Direção de Turma, por estarem habituados a trabalhar com equipas pedagógicas e com alunos com determinadas características há alguns anos. Para melhorar o desempenho escolar dos discentes apostam na organização dos Conselhos de Turma segundo as características dos alunos. Nas reuniões de Conselho de Turma aproveitam para determinar as melhores estratégias a adotar junto dos alunos. Socorrem-se, também, de Tutorias, Apoios e o reforço a pequenos grupos de alunos ou Apoio Individualizado na Sala de Estudo. “Agora é fundamental realizar reuniões intermédias com mais frequência e não, apenas aquelas que se faziam no final de período, por haver necessidade de reformular todo o trabalho que está a ser feito ou serem definidos novos Critérios de Avaliação” (V2 – UR112).

No Agrupamento dos Eucaliptos, segundo o entrevistado P1, apostam no estabelecimento de relações de trabalho colaborativo de forma a criarem redes humanas e de

parcerias que possibilitem a consecução dos objetivos definidos pela Organização Escolar e para dar cumprimento à missão da escola.

Segundo os entrevistados E3 e E4, os desafios que se colocaram aos docentes do Agrupamento dos Plátanos com o Projeto de Flexibilidade Curricular foram os seguintes:

- Trabalho conjunto, parceria e interajuda, por não estarem habituados a esta modalidade de colaboração;
- Criar afinidades em termos de trabalho com o envolvimento das mesmas pessoas no projeto;
- Valorização do papel dos Conselhos de Turma no que diz respeito à gestão dos conteúdos programáticos, dos materiais didáticos e dos projetos a desenvolver;
- A criação de verdadeiras equipas de trabalho que se dediquem à construção de projetos comuns e à articulação de saberes.

No que se refere ao Agrupamento dos Sobreiros, o entrevistado A1, explica que este tem a particularidade de ter um grupo de professores relativamente jovem e onde não existe a estabilidade do corpo docente. Apesar de se tratar de um corpo docente jovem, este é colaborante e muito aberto a iniciativas novas e inovações.

Do exposto pelos entrevistados podemos depreender que o trabalho em equipa é difícil de implementar em qualquer uma das Organizações Escolares estudadas e que os professores têm dificuldade em romper com a cultura do trabalho isolado. Fazer sair o professor do seu estado de conforto e do isolamento profissional que está habituado não pode ser imposto através de decreto ou pelo diretor da escola. Esta necessidade deve surgir no interior da Organização Escolar, servir como uma forma de aprendizagem coletiva, para se fazer a revolução na forma de organização da escola, de gestão, liderança e ensino.

A organização da escola por Equipas Educativas incide na “gestão integrada do currículo, a flexibilidade grupal dos alunos e a unidade da acção das equipas docentes” (Formosinho & Machado, 2011, p. 171). Remete para a conceção de escola como organização aprendente, requer a reconfiguração do papel do diretor como gestor pedagógico, incide na gestão intermédia e propõe-se proporcionar formas de colaboração entre os docentes que, depois, se traduz numa ação conjunta sobre um grupo de alunos de forma a garantir a apropriação do programa relativo a esse ano de escolaridade (Formosinho & Machado, 2011).

Os diretores em Portugal, ainda, não estão seguros para aproveitar a autonomia que é conferida à escola para organizar o Currículo de acordo com as características da população que

serve e as particularidades da comunidade onde a escola está inserida. Por outro lado, não estão habituados a distribuir a liderança e as escolas não organizam o seu trabalho de forma a constituírem-se organizações aprendentes. O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular constituiu-se para algumas Organizações Escolares como um desafio à mudança da sua forma de funcionar, mas para outras mais um normativo legal a seguir e um processo burocrático que nada altera. A necessidade de revolucionar o funcionamento da escola deve surgir no interior da Organização Escolar, por iniciativa dos próprios professores, para melhorar o seu funcionamento e o ensino.

#### **9.1.3.2. Subcategoria “Aprendizagem organizacional”**

Apenas o entrevistado P8, do Agrupamento dos Eucaliptos, nos fala da aprendizagem organizacional. Define este conceito como a aprendizagem que ocorre nas diversas Estruturas de Coordenação Educativa, está relacionada com o trabalho realizado e que contribui para o bom funcionamento da Organização Escolar. É necessário ocorrer em equipa, de forma sistemática e permanente. Numa Organização Escolar “só se promove a aprendizagem organizacional se os Departamentos forem equipas ativas, fortes dentro da escola e se os coordenadores de Departamento se apoderarem de políticas educativas fortes e as fizerem convergir no papel da escola, que é o ensino e a aprendizagem” (P8 – UR590).

Aqui ficou patente que a aprendizagem organizacional não faz parte do léxico dos professores, pois a partilha de experiências profissionais e de materiais já é um desafio enorme a ultrapassar. Por outro lado, os professores não investem muito na sua própria formação e escusam-se, sempre que possível, a participar em projetos de trabalho conjuntos.

O ensino enquanto profissão aprendente, baseada em normas e no empenho dos docentes para com os alunos, obriga a um envolvimento com os colegas e a aprendizagem profissional contínua torna-se um dever pessoal e coletivo. A aprendizagem profissional contínua e articulada é um direito institucional que pressupõe tempo, apoio e flexibilidade por parte do governo, assim como a necessidade dos líderes escolares e dos professores disporem de níveis mínimos de conhecimento ou de perícia para o desenvolvimento dessas comunidades profissionais de aprendizagem (Hargreaves, 2003).

Os professores estão habituados a realizar um trabalho de porta fechada e solitário. Não estão preparados para realizar um trabalho coletivo, onde figure a colaboração e partilha de saberes e experiências profissionais. Esta experiência ganha grande relevância, apenas, em Agrupamentos que querem romper com o estereótipo de uma organização dita comum. Esta



vontade de mudar a forma de funcionamento da Organização Escolar não se decreta, mas surge de uma necessidade e vontade assumida pela comunidade educativa.

### 9.1.3.3. Subcategoria “Contributo da direção e gestão pedagógica para promover a aprendizagem organizacional”

A escola não muda por mudar! Existe sempre um motivo que despoleta a necessidade de aprender com os pares no interior da Organização, porque a realidade é a mesma e os desafios são iguais para todos. Os desafios impostos pela tutela podem funcionar como alavancas desse processo de mudança, mas este só se efetiva se no interior da Organização houver um verdadeiro interesse em estar preparado para acompanhar o progresso tecnológico e as mudanças avassaladoras da sociedade moderna. Tudo começa com a aprendizagem individual que deve estender-se a toda a Organização Escolar, porque apenas a vontade de alguns não opera alterações verdadeiramente inovadoras numa “escola” que há muito é considerada ultrapassada e tem resultados ineficazes.

Quadro 21 – Contributo da direção e dos órgãos de gestão pedagógica para promover a aprendizagem organizacional no Agrupamento das Acácias

<b>Contributo da direção</b>	Grande receptividade a situações inovadoras e que contribuam para melhorar o sucesso escolar (V1). Abertura para a promoção da aprendizagem interna no Agrupamento (V2).
<b>Papel dos Departamentos Pedagógicos</b>	Análise e avaliação dos resultados escolares no final de cada período (V2). Indicação de sugestão de melhoria das práticas letivas, das aprendizagens e dos resultados escolares (V1). Promover o trabalho colaborativo e a aprendizagem interna (V2). Programação de atividades letivas comuns, partilha de materiais, debate e partilha de estratégias a utilizar para melhorar o ensino e a aprendizagem (V3, V4). Planificação das unidades didáticas em conjunto (V5). Partilha de materiais na Plataforma <i>Moodle</i> com professores e alunos (V5). “(…) O papel dos Departamentos Pedagógicos é funcionar como um motor desta organização aprendente” (V5 – UR192)
<b>Equipa de formação interna</b>	Partilha de situações inovadoras e de conhecimentos adquiridos em formações externas com os colegas de Departamento e outros que estejam interessados (V4). Práticas ainda incipientes de intervenção (V6).
<b>Conselhos de Turma</b>	O Projeto de Flexibilidade Curricular contribuiu para a melhoria do funcionamento do Conselho de Turma, porque os professores estão mais próximos, interagem mais uns com os outros e trabalham em conjunto. O diretor de turma acaba por ter uma ideia do trabalho feito pelos colegas com os alunos (V6).

No Agrupamento das Acácias, segundo os entrevistados, continua a haver resistências à inovação, à mudança e à aprendizagem organizacional, contudo este processo está bastante facilitado dado que existe uma grande abertura por parte da direção à inovação e os Departamentos e os Conselhos de Turma funcionam como motores para tornar a escola uma organização aprendente. A aposta na formação interna é um contributo precioso e a adesão ao Projeto de Flexibilidade Curricular veio avivar a necessidade de apostar no trabalho

colaborativo e na melhoria das práticas pedagógicas postas ao serviço da aprendizagem dos alunos.

O Agrupamento dos Sobreiros, na opinião do seu diretor, é uma Estrutura Orgânica que está sempre a aprender, tanto com os erros como com as pessoas que estão ou vêm de novo para a escola. O bom clima escolar facilita a aprendizagem individual e organizacional. No que diz respeito aos Departamentos pode dizer-se que se aprende mais naqueles onde existe uma continuidade dos professores, no entanto na generalidade os docentes estão motivados e comprometidos com a missão e os valores do Agrupamento. Por norma, os professores são chamados a intervir ativamente na vida do Agrupamento e isso contribui para a aprendizagem individual e organizacional, pois a cooperação de todos é sempre bem-vinda e ajuda a melhorar o funcionamento e a oferta formativa da escola. Esta opinião é corroborada por outros entrevistados. A coadjuvação, assim como a partilha de saberes e de documentos entre os docentes contribuiu para a aprendizagem de todos e para a diversificação de recursos utilizados. Também se aposta na dinamização de projetos e na formação docente. No que diz respeito à formação docente é tida em consideração as necessidades manifestadas pelos professores ou por sugestão da perita externa. Neste Agrupamento de Escolas, o Conselho Pedagógico e os Departamentos Curriculares assumem grande importância (dado que o corpo docente é muito jovem e pequeno) por ser aí que se desenvolvem verdadeiros momentos de reflexão sobre questões pedagógicas do interesse geral, de planificação de atividades conjuntas, de monitorização de resultados ou de colaboração com os colegas.

No que diz respeito ao Agrupamento dos Eucaliptos, das entrevistas, apenas sabemos que a responsabilidade do planeamento é da diretora. As linhas orientadoras expressas no Projeto de Intervenção e mais tarde no Projeto Educativo são primeiro preparadas pela diretora e pelos coordenadores e só depois nas restantes equipas de trabalho. Segundo a diretora, no âmbito da autonomia cabe às escolas criarem Estruturas de Coordenação Educativa em número suficiente e valorizá-las bastante para proporcionar um grande envolvimento da comunidade educativa. Nesta Organização Escolar, a aprendizagem organizacional até poderia estar mais facilitada por existir o hábito de partilha e de formação entre os docentes da própria escola, mas com o avolumar do trabalho todas as iniciativas pensadas antecipadamente deixam de ter prioridade para dar resposta a outros assuntos, que no ver da diretora são mais prementes nesse momento.

A aprendizagem organizacional, ainda, não faz parte do vocabulário dos entrevistados do Agrupamento dos Plátanos. Apenas se referem ao planeamento do trabalho a realizar nas turmas que aderiram ao Projeto de Flexibilidade Curricular e à reflexão dos assuntos tratados

em Conselho Pedagógico. Um dos elementos do Conselho Pedagógico explica que nessa Estrutura Organizacional “debatem-se questões formais e passam-se informações, mas não se debatem questões pedagógicas ou faz-se pouco. Os Departamentos reúnem-se e debatem essas questões, mas não existe um eco a montante e não existe mudança de atitudes. No Conselho Pedagógico devia falar-se de formação interna, trocar opiniões, debater certas questões relacionadas com o Projeto de Flexibilidade Curricular para se saber o que estamos a fazer bem ou mal e como vamos proceder no futuro. Mas não, as pessoas não estão interessadas e não querem perder tempo com estas questões. Não vão a formações, não dialogam e não se sentam para conversar sobre questões pedagógicas. Aqui, por exemplo, existem algumas pessoas que fazem, mas são poucas” (E4 – UR1041).

Romper com estereótipos é difícil e os próprios diretores têm receio de alterar a forma de funcionamento da Organização Escolar que gerem por terem de enfrentar resistências no interior da escola, assim como as dificuldades que o poder central coloca. Para eles é mais fácil gerir o dia-a-dia de uma escola e para os professores é continuar com a forma de ensino que já dominam. A vontade de romper com uma forma de organizar a escola e o ensino deve partir de uma necessidade e da vontade conjunta dos Órgãos de Gestão da Escola e restante comunidade educativa, porque os desafios irão ser imensos. No Agrupamento dos Sobreiros fez-se essa tentativa e não teve resultados positivos, porque o “*Novo Modelo Educativo*” foi implementado num período de grande turbulência. A decisão de mudança deveria ter sido preparada com antecedência estabelecendo-se uma direção para o futuro, criando um sentido de espaço e de oportunidade para a inovação.

O diretor do Agrupamento dos Sobreiros deveria ter percebido que a vontade de uma pessoa não consegue fazer uma revolução, mas apenas desencadeá-la desde que a sua visão seja partilhada por um conjunto de pessoas com capacidade e conhecimentos suficientes para implementar o Plano Estratégico definido para a escola. A tarefa do diretor, neste caso, seria ajudar a criar meios de grande poder para gerir as complexidades e as incertezas que estava a enfrentar. A mudança deveria ter sido gradual, apoiada em dados concretos resultantes da monitorização constante dos procedimentos colocados em prática e adaptados às necessidades diagnosticadas.

A estabilidade do corpo docente, a experiência profissional e a vontade de romper com o passado devia ser encarada como uma necessidade de quem estava a implementar as iniciativas de mudança acordadas. Neste caso, o diretor do Agrupamento dos Sobreiros implementou mudanças na Organização Escolar que foram programadas e criadas à semelhança de outros Modelos de Ensino que haviam resultado noutros contextos escolares difíceis, mas

segundo a informação que consta do Relatório de Avaliação Externa de 2013 não estavam asseguradas lideranças participativas dos Órgãos de Gestão Intermédia no incentivo dos diferentes pares ao espírito de missão e ao reforço da comunicação, para responder aos desafios do Agrupamento, nomeadamente no que respeita aos baixos resultados escolares. Por exemplo: (i) competia ao Conselho Geral fazer o acompanhamento do *Novo Modelo de Ensino* e promover a articulação entre os diferentes Órgãos e Estruturas; (ii) não tinha sido preparado o processo de Autoavaliação que teria como função a organização e estruturação dos processos, assim como o acompanhamento e monitorização sistemática do *Novo Modelo de Ensino* e a avaliação do seu impacto conduzindo a uma atempada tomada de decisões com consequências na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, (iii) no planeamento não estava claro o recurso a diferentes modalidades de avaliação, assim como a aplicação de instrumentos de avaliação diversificados como fatores potenciadores da coerência entre ensino e avaliação; e (iv) o planeamento era, por norma, realizado individualmente, fruto da existência de turmas únicas em alguns anos de escolaridade e de apenas um docente em alguns Grupos de Recrutamento. Era, assim, necessário o reforço da interação profissional, no sentido de promover a partilha de práticas pedagógicas, recorrendo, por exemplo, a um trabalho colaborativo com outras escolas, com vista a reduzir os constrangimentos decorrentes desta realidade.

Os diretores e outros membros dos Órgãos Administrativos devem estar dispostos a colocar em prática uma autoridade integrada em compromissos partilhados, ideias comuns e responsabilidade pessoal. Os professores devem estar dispostos a apoiar a mudança e aceitar mais responsabilidades por aquilo que acontece na escola. A escola será, portanto, o centro da mudança (Sergiovanni, 2004).

Poucos diretores conseguem envolver e tornar a aprendizagem uma necessidade individual e da comunidade educativa, pois nem eles próprios estão dispostos e preparados para promover, apoiar e aceitar essa responsabilidade. Quando as soluções para os problemas inesperados são encontradas por todos os responsáveis pelo funcionamento da Organização Escolar, de forma construtiva e partilhada, estão a criar-se meios de grande poder para gerir situações complexas e incertezas que não podem ser conhecidas antecipadamente e cuja solução não pode ser traçada por *design*. A autoridade e os compromissos partilhados promovem a aprendizagem centrada na Organização Escolar e prepara os intervenientes na ação de mudança, melhoria e inovação para lidar com a complexidade e a turbulência vivida na sociedade e na escola.

#### **9.1.3.4. Subcategoria “Formação das lideranças intermédias”**

Apesar dos entrevistados do Agrupamento da Acácias nos tenham falado muito na formação dos professores, nesta subcategoria nenhum deles fez referência à formação das lideranças intermédias.

No Agrupamento dos Sobreiros, a Direção propõe oportunidades formativas aos docentes para os ajudar a ultrapassar os constrangimentos que estes enfrentam na sua atividade profissional. São consideradas, pelos entrevistados, oportunidades que contribuem para cativar os alunos, para diminuir situações de conflito e para que todos rumem no mesmo sentido. Trata-se de uma ajuda aos docentes para lhes dar as ferramentas necessárias para criar alternativas que contribuam para a melhoria e a inovação.

A formação no Agrupamento dos Eucaliptos faz-se recentemente nas “Jornadas Pedagógicas” que é um momento de encontro com todos os professores onde estes dão o seu contributo com ideias e propostas para a melhoria da organização. “Nas primeiras Jornadas Pedagógicas tivemos doze professores internos do Agrupamento a partilhar as suas boas práticas e este ano tivemos cinquenta e seis em regime de oficina, portanto conseguimos aumentar em muito o nível de participação (...) e contribuir para melhorar o clima de trabalho” (P1 – UR525).

Na opinião dos outros entrevistados, a Direção aposta muito na formação em parceria com o Centro de Formação da zona. É costume apelar aos professores que façam a partilha de conhecimentos adquiridos em formações que os colegas não tiveram oportunidade de ir, fazer formação creditada com os próprios docentes da escola sobre assuntos de interesse geral, assim como formação com o amigo crítico sobre liderança para os líderes intermédios.

Uma das formadoras (entrevistada P6) explicou-nos como realiza a avaliação dos alunos quando estes realizam práticas pedagógicas mais ativas. Aposta na avaliação formativa dos alunos, porque as pessoas necessitam perceber como se organizam essas atividades dentro da sala de aula e se avalia um trabalho de grupo ou a pares. As pessoas que realizaram estas atividades acabam por as avaliar “um pouco a olho” e, por isso, esta apreciação deixa de ter a validade que deveria ter. Num trabalho prático devem ser bem definidos os Critérios de Avaliação e dar conhecimento deles aos alunos. Um guião de trabalho orienta o aluno e permite-lhe ser autónomo quando realiza um trabalho de investigação. Nesse guião devem constar todos os critérios que irão ser avaliados no trabalho. Assim, vamos ter um conjunto de tarefas que os alunos realizam e vamos ter uma avaliação individual. Alguns itens são comuns e correspondem ao resultado de um trabalho escrito, mas o comportamento, a autonomia, a concentração e compreensão para o trabalho são individuais dizem, apenas, respeito à atividade do aluno.

Apesar do esforço feito por parte da Direção para promover a formação existem resistências por parte dos docentes, nomeadamente: (i) falta de força anímica dos professores por causa do nível de trabalho e falta de tempo para se dedicarem a este tipo de atividade; (ii) a obrigatoriedade imposta pela Direção de fazerem as formações, (iii) a escolha das participações por parte da Direção nas Jornadas Pedagógicas; e (iv) os formadores falam sobre pormenores acerca dos assuntos tratados.

Segundo os entrevistados do Agrupamento dos Plátanos, a Direção e o Conselho Pedagógico detetam os aspetos que consideram os pontos mais fracos e a formação centra-se sobre as temáticas mais importantes para a escola ou para a formação pessoal dos docentes (como por exemplo a Flexibilidade Curricular, o uso de plataformas com os alunos e a organização e tratamento de dados). No início do ano letivo realizam-se as “Jornadas Pedagógicas” durante as duas primeiras semanas de trabalho, onde são convidadas várias pessoas para falarem sobre temas diversos. Os docentes são distribuídos por vários painéis escolhidos segundo os seus interesses. Depois, durante o ano letivo há imensa formação gratuita que pode ser da responsabilidade do Centro de Formação local ou promovida pelos professores da escola. Por norma, quem vai à formação, depois, replica junto dos colegas de departamento a informação recolhida.

Apesar de ter sido referido a formação dos professores por parte dos nossos entrevistados, não foi possível perceber se em algum Agrupamento havia formação específica em liderança, organizada especificamente para os líderes intermédios. Por outro lado, ninguém fez referência à sua autoformação neste âmbito. O ideal seria o líder de topo dominar diversos estilos de liderança e alterar o seu uso de acordo com as necessidades. Para uma liderança mais eficaz da Organização Escolar só lhe resta a alternativa de acercar-se de líderes intermédios que usem estilos de liderança diferentes do seu. Contudo, o que foi possível constatar é que nas nossas escolas não se aposta neste tipo de formação. Assim, apercebemo-nos que os líderes intermédios desempenham o seu papel de forma intuitiva seguindo as orientações do líder de topo.

Os líderes devem estar conscientes da importância das suas habilidades e necessidades de aprendizagem. Devem ser estudantes entusiastas, procurar novos desafios, usar o erro como oportunidades para o seu autoaperfeiçoamento e estarem conscientes que o seu comportamento serve para dirigir e impulsionar a aprendizagem inovadora da sua organização (Bennis & Nanus, 1985).

A aprendizagem organizacional, hoje em dia, está institucionalizada e é indispensável para delinear as ações corretivas de forma a solucionar as debilidades detetadas na

Autoavaliação. Em épocas de mudança, de desafios constantes e de renovação do funcionamento das escolas é necessário apostar numa aprendizagem inovadora que se centre na preparação para situações novas e desafiantes. A responsabilidade do líder de topo é assegurar a aprendizagem inovadora de todos os docentes e, em especial, dos líderes intermédios, pois estes devem estar preparados para as mudanças repentinas que se operam na Organização Escolar e prestar o apoio necessário aos colegas que lideram.

Esta aprendizagem é, em primeiro lugar, individual e, depois, coletiva para que se opere a reorganização do funcionamento da escola e para repensar as velhas formas de atuação, por forma a revitalizar as suas capacidades de adaptação às mudanças, a responsabilidade de criar a coesão e o propósito para as ações colocadas em prática. Assim, procura-se melhorar os processos de ensino que conduzem a aprendizagens consistentes dos alunos e ao sucesso educativo.

#### **9.1.3.5. Subcategoria “Visão estratégica”**

“A visão do Agrupamento (das Acácias) é ser uma escola em que todos tenham possibilidade de aprender de acordo com as suas características individuais e em que estas não se tornem um entrave ao sucesso, mas uma oportunidade para que este seja atingido. Pretendemos ser uma escola de referência a nível local, nacional e internacional, caracterizada pelas práticas inovadoras e pela qualidade do serviço educativo que presta a todos os alunos” (PEA, p.13).

Como missão, neste Agrupamento, assumem “a prestação de um serviço educativo de qualidade que permita potenciar as capacidades de cada aluno e o aumento de oportunidades de sucesso para todos, garantindo os princípios de equidade e igualdade no acesso à educação, dando particular atenção às situações de risco de marginalização e/ou exclusão a nível educativo e social, privilegiando as estratégias de diferenciação pedagógica e o recurso a metodologias inovadoras no processo de ensino aprendizagem, de modo a proporcionar a todos o desenvolvimento das suas capacidades individuais” (PEA, p.13).

No Agrupamento dos Sobreiros, a missão é “promover o sucesso e prevenir o abandono escolar, promover a igualdade de oportunidades, a participação e a iniciativa da comunidade educativa, e ainda, dentro da autonomia que lhe é confiada, ser eficaz e eficiente. Compete, ainda, à Escola a implementação de processos eficazes que promovam as aprendizagens dos alunos, proporcionando um ensino de qualidade e respondendo às suas necessidades e expectativas. Deste modo, a missão deste projeto de intervenção corresponde ao compromisso com a prestação de uma educação/formação de qualidade com base na interação entre todos os

elementos da comunidade escolar, contribuindo, todos, para a formação de cidadãos preparados para aprendizagem ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania responsável (PEA, p.15). Pretendem que o Agrupamento dos Sobreiros “seja uma referência no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, conducentes ao sucesso, à valorização pessoal e à integração social, através de um processo que se quer baseado em modelos de gestão eficientes e eficazes, de inovação, de qualidade e de excelência” (PEA, p.16).

Os entrevistados que se referem à missão da escola são, apenas, os do Agrupamento dos Eucaliptos. E pode concluir-se que, na sua perspetiva, o contributo de cada profissional é essencial para concretizar a missão da escola expressa em medidas claras presentes no Projeto Educativo e que conduza ao sucesso educativo. A diretora do Agrupamento explicou que o Projeto Educativo tem três objetivos estratégicos que estão relacionados com o seu Projeto de Intervenção. São eles os seguintes: “uma liderança partilhada e corresponsabilizada por todos os intervenientes da organização, uma liderança pedagógica que está associada a todas as práticas de ensino-aprendizagem e que tem a ver com a necessidade de fazer convergir o currículo que dê resposta às características da nossa comunidade educativa, depois, uma escola inclusiva que é uma escola para todos e não em particular para este ou para aquele, mas uma escola onde possamos definir estratégias e fomentar uma cultura na organização que inclua todos os membros da comunidade” (P1 – UR511).

A ideia de uma liderança partilhada não existe do ponto de vista formal, pois não é isso que se destina. Trata-se de dar responsabilidades na reflexão dos assuntos tratados ou nos processos de decisão. No Agrupamento havia a ideia de ações de melhoria, mas agora as pessoas estão focalizadas nos objetivos do Projeto Educativo, na reflexão e na mudança das práticas letivas. Na perspetiva de um dos entrevistados, o Plano de Ação Estratégica tudo é justificado para o bem do aluno, mas falta uma parte correspondente ao apoio que os pais devem dar aos filhos e a corresponsabilização dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Da leitura do Projeto Educativo do Agrupamento dos Eucaliptos constatamos que a missão é: “Que o Desafio pela Aprendizagem seja reconhecido como alicerce essencial na construção da identidade do agrupamento (...) e que este, enquanto organização educativa de referência, projete a formação de qualidade do ensino ministrado a cidadãos éticos, críticos e capazes de cumprir a sua responsabilidade social, respeitando as diferenças” (PEA, p.4). A missão deste Agrupamento é “promover um ensino de qualidade adaptado às constantes mudanças de uma sociedade em desenvolvimento, orientado para a vocação específica de cada aluno, assegurando uma formação geral sólida, preparando para o exercício da cidadania e para a construção do bem-estar comum, através da partilha de aprendizagens e valores promotores



de competências pessoais e sociais, contribuindo para a sua integração consciente na comunidade onde estão inseridos” (PEA, p.4).

De salientar que no Agrupamento dos Plátanos a missão é “promover a Educação e Formação ao Longo da Vida nas valências escolar e profissionalizante, contribuindo para a formação integral das crianças e jovens, para Educação e Formação de Adultos e para o reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida. Preservar, reforçar e fomentar os valores sociais e de cidadania, para uma sociedade com melhor qualidade de vida e responsabilidade social, económica e ambiental desenvolvendo parcerias com as Autarquias e o tecido empresarial da comunidade envolvente” (PEA, p.4). A “liderança de processos de excelência para a aquisição, consolidação, reconhecimento e validação de saberes e de competências a nível científico, tecnológico, social, cultural e ambiental” (PEA, p.4) é a missão do Agrupamento dos Plátanos.

Da leitura da missão e visão de todos os Agrupamentos estudados verifica-se, tal como seria expectável, que existe a preocupação com o sucesso e a inclusão escolar dos alunos da comunidade em que cada escola está inserida, com a sua formação para um futuro promissor a nível profissional e social, assim como a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Dois dos Agrupamentos pretendem, ainda, ser escolas de referência na zona onde estão implementados.

As organizações permitem a construção do conhecimento especializado e o gestor vê o conhecimento como um meio de atingir um fim do desempenho organizacional. O equilíbrio entre estas duas culturas permite o surgimento da criatividade e da ordem, da plenitude e missão (Drucker, 2015).

É necessário que numa Organização Escolar exista uma missão comum, clara, convergente e com a qual as pessoas se identifiquem para poderem desenvolver o seu trabalho com criatividade, motivação e empenho. O desenho de uma estratégia eficaz e eficiente, ambiciosa e capaz de produzir os resultados esperados é fundamental para que a organização escolar cumpra a sua missão com sucesso.

#### **9.1.3.6. Subcategoria “Papel da comunicação”**

No Agrupamento das Acácias nenhum entrevistado valorizou o papel da comunicação. No entanto, nos outros Agrupamentos estudados já foi feita referência ao papel da comunicação para o funcionamento organizacional. A comunicação é muito importante no Agrupamento dos Sobreiros, pois é considerada fundamental no estabelecimento de procedimentos e na organização do funcionamento organizacional. O processo de comunicação entre os docentes é

visto pelo entrevistado A1 como um processo “natural e inato”, pois a facilidade que se estabelece na comunicação contribui para a celeridade da disseminação da informação, uma vez que esta se faz de forma simples, rápida e objetiva. O entrevistado A7 refere que os problemas que existem nas escolas residem no processo de comunicação, pois o que se verifica que esta é ineficaz entre a Direção e as lideranças intermédias e entre estas e os restantes colegas. O entrevistado A7 considera que as lideranças intermédias nem sempre entendem a mensagem passada pela Direção e, depois, verifica-se que algo falta nos momentos decisivos. A passagem da informação entre as lideranças intermédias é realizada como seria suposto (oralmente e/ou por escrito), mas mais tarde constata-se que algo falhou nesse processo e/ou os recetores não compreenderam a mensagem. Concluindo, a comunicação é considerada fundamental neste Agrupamento de Escolas e “ (...) existe uma hierarquia e uma visão do diretor que são fundamentais para fazer as coisas acontecer (...) ” (A2 – UR529). No parecer do entrevistado A2, o sistema de comunicação envolve-os muito no processo de decisão e de melhoria, dado que todos podem expor os seus pontos de vista, mas as suas opiniões podem ou não ser acatadas pela Direção.

O que realça dos testemunhos dos entrevistados é que a comunicação com a diretora do Agrupamento dos Eucaliptos nem sempre é tarefa fácil, nomeadamente com alguns líderes intermédios. O entrevistado P4 diz-nos que o volume de informação é muito grande e as pessoas não têm tempo de fazer o cruzamento de tudo e de corresponder a todas as solicitações. A diretora e os restantes elementos da Direção não disponibilizam tempo suficiente para atenderem os colegas que precisam de ajuda no desempenho dos seus cargos e/ou para resolver problemas de nível pessoal. Na opinião do entrevistado P7, a falta de comunicação é sentida pelos próprios alunos, pois são raros os momentos que lhes são dadas oportunidades para expressarem as suas opiniões e para debaterem assuntos do seu interesse. Os pais tornam-se “complicados”, segundo o entrevistado P8, porque as situações não são resolvidas depois de terem sido ouvidos os pontos de vista de todas as pessoas envolvidas. Normalmente, tratam-se de mal-entendidos que facilmente se resolveriam com pequenos reajustamentos no funcionamento da escola.

No Agrupamento dos Plátanos, o entrevistado E3 assegura que a informação necessária chega a todos, mas verifica-se que os alunos, também, não têm por hábito serem ouvidos e de expressarem as suas opiniões (E4). Seguem ao pormenor as orientações do Ministério da Educação (E5), mas os professores gostariam que houvesse mais diálogo (E5, E3) para encontrarem os pontos fracos e para definirem as estratégias necessárias para melhorar o funcionamento da Organização Escolar. Mas, quando expressam a sua opinião sobre os pontos

fortes e fracos da escola fazem-no com muito cuidado, porque correm o risco de serem mal interpretados.

Podemos inferir que a comunicação vertical e horizontal não é verdadeiramente valorizada nas escolas. Os docentes e os líderes intermédios têm dificuldade em seguir as orientações superiores por desconhecimento e falta de tempo para desempenharem todas as tarefas diárias. Os diretores não estão muito disponíveis para ouvir as opiniões dos colegas ou acatar sugestões de quem no terreno implementa as orientações vindas dos órgãos de topo. Os líderes intermédios, por sua vez, não têm por costume comunicar entre si para tomarem iniciativas conjuntas e concertadas.

Para Gibson *et al.* (2006), a forma como os gestores comunicam (como emissores e como recetores) é crucial para a eficácia do seu desempenho, tanto mais que são eles que fornecem informações que devem ser compreendidas, dão ordens e instruções que devem ser obedecidas e apreendidas, e que se esforçam por influenciar e persuadir para a aceitação e a ação.

O trabalho realizado em equipa está dependente de um bom processo de comunicação entre os membros que a formam e todos devem dominar a informação, caso contrário criam-se barreiras criadas pelo emissor, recetor ou por ambos. Para que o processo de comunicação seja eficaz, o gestor de topo deve melhorar as suas práticas de codificação e decodificação das mensagens, porque corre o risco das informações que quer transmitir ou que lhe chegam dos seus colaboradores poderem não ser bem interpretadas. Isto acontece, porque cada um dos membros da organização possui a sua própria personalidade, experiência e um quadro de referência distinto.

#### 9.1.3.7. Subcategoria “Papel do Conselho Geral”

O Conselho Geral é o Órgão de Direção Estratégica responsável pelas linhas orientadoras da atividade da escola de forma a assegurar a participação e representação da comunidade educativa. Vejamos, agora, como os nossos entrevistados percecionam o papel do Conselho Geral em cada um dos Agrupamentos de Escolas estudados.

Quadro 22 – Papel do Conselho Geral

<b>Agrupamento das Acácias</b>	Cabe-lhe a ele fazer o intercâmbio entre esse órgão e os outros (V1). Cumprir o que está na lei e “faz, também, propostas de melhoria da gestão da escola. Em relação aos resultados escolares, sugestões de apoio, constituição das turmas, distribuição da carga horária, sugestões de apoios para alguns alunos, sugestões para melhorar o Projeto Educativo (...)” (V2 – UR068). “O Conselho Geral tem tido um papel crítico no sentido construtivo relativamente ao desempenho da direção. Não tem tido um papel passivo, muitas vezes dá opinião, contesta algumas coisas e dá sugestões” (V4 – UR149).
--------------------------------	---

	<p>“Tem mais uma função inspetiva do que uma função formativa e colaborativa para o crescimento da Organização” (V5 – UR195).</p> <p>“Por vezes temos que realizar algumas tarefas ou cumprir determinadas obrigações, porque têm que ir a Conselho Geral como é o caso do Plano Anual de Atividades, do Projeto Educativo e do relatório final” (V5 – UR194).</p>
<b>Agrupamento dos Sobreiros</b>	<p>No Conselho Geral são aprovados os documentos que a direção necessita para estar a exercer as suas funções (A7).</p> <p>Está comprometido com o Projeto Educativo e promove essa dinâmica de passagem de conhecimentos, de sugestões e de apoio que contribuem para o crescimento organizacional (A1).</p>
<b>Agrupamento dos Eucaliptos</b>	<p>Todos os assuntos que lá são tratados contribuem para o bom funcionamento organizacional, uma vez que é nele que são aprovados os documentos estruturantes da vida da escola: o Projeto Educativo, o Relatório de Contas de Gerência, traçam linhas orientadoras para o Projeto de Orçamento, o Plano Anual de Atividades e os respetivos balanços, o Plano de melhoria, o Plano de Ação estratégica...(P1)</p> <p>Órgão fiscalizador de todo o trabalho da Direção (P2).</p> <p>Possuem linhas orientadoras e, depois, verificam se tudo foi cumprido (P2).</p> <p>O Conselho Geral tem uma postura mais de supervisão e dá todo o apoio necessário à Direção (P2, P3).</p> <p>O presidente de Conselho Geral faz chegar comunicados ao Conselho Pedagógico, a sugerir o que no seu entender deve ser melhorado (P3, P6).</p> <p>Deram o seu parecer positivo para avançar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (P8).</p>
<b>Agrupamento dos Plátanos</b>	<p>Conselho Geral é um órgão de orientação estratégica e de caráter regulador (E1).</p> <p>Supervisionar tudo incluindo o trabalho da senhora diretora e fiscalizar a parte financeira (E4).</p>

Da análise de quadro podemos verificar que a este órgão não é dada muita importância, pois limita-se a cumprir o que está estipulado na lei. No Agrupamento das Acácias percebemos que este órgão que não tem tido um papel passivo e que contesta as decisões da Direção e apresenta sugestões para a melhoria do funcionamento da Organização Escolar. Papel semelhante desempenha o Conselho Pedagógico do Agrupamento dos Eucaliptos, pois este não se limita a supervisionar o trabalho desenvolvido pela diretora, como lhe dá todo o apoio e faz sugestões ao Conselho Pedagógico quando considera necessário.

O Conselho Geral do Agrupamento das Acácias é um órgão que se limita a cumprir a lei, embora as pessoas desconheçam as reais funções que desempenha. O entrevistado V5 diz-nos o seguinte: “sobre o Conselho Geral eu só tenho conhecimento das atas porque não há mais nenhum tipo de ação junto do corpo docente ou não docente feita por este Órgão da Escola. As atas saem e são publicadas, normalmente, alguns meses depois da realização das reuniões. Nós nunca sabemos qual é a ordem de trabalhos dessas reuniões e nunca existe uma reunião plenária para consultar os colegas sobre os assuntos que irão ser tratados. Nós nunca sabemos o que lá se passa a não ser através das atas que chegam cá fora. Se dão contributos ou não dão contributos eu não sei!” (UR193).

Por outro lado, a opinião do entrevistado V5 sobre o desempenho deste órgão, também, não é muito positiva, pois diz-nos o seguinte: “sobre o Conselho Geral eu não posso dizer nada de muito positivo. Eu estive na Assembleia de Escola e como órgão máximo tem muita responsabilidade e as pessoas que lá estão representam os colegas e têm de ser o exemplo. Penso que tem que haver uma ligação com as pessoas que os elegeram para o cargo e eu não vejo isso. Eu considero que um órgão que tem vários elementos eleitos pelo corpo docente devia ter uma

postura mais respeitosa com os seus eleitores, porque no fundo trata-se de uma questão política! Se na política se fazem assembleias e reuniões sobre isto ou aquilo, eu penso que aqui não ficava nada mal que o Conselho Geral se abrisse aos seus eleitores e falasse com eles, mas aqui falha muito! “ (UR196). O entrevistado V3 vai mais longe e refere que “o Conselho Geral não tem peso nenhum na escola. (...) Aliás, duvido que algum Conselho Geral de alguma escola tenha essa iniciativa. (...).O Conselho Geral não é um órgão competente para as funções a que se destina, mas devia ser” (UR115).

O próprio Presidente do Conselho Geral (V6) refere que não considera que o seu “ (...) papel seja assim tão importante!” (UR200). E explica que “a importância maior dada ao Conselho Geral reside na altura da escolha do diretor e todos os conselheiros mandam o mesmo” (V6 – UR201), embora o órgão seja constituído por uma variedade enorme de pessoas que possuem pensamentos e interesses totalmente diferentes. No Conselho Geral, “os seus elementos ou o seu presidente, apenas, podem dar a sua opinião ou demonstrar o seu desagrado sobre determinadas situações. O diretor pode decidir acatar ou não as sugestões que lhe são dadas, pois é ele que decide tudo” (V6 – UR201). O Conselho Geral apenas poderá intervir se o diretor não corresponder ao que era esperado dele, no momento da eleição, e que tudo passe a correr mal. Destituir o diretor é difícil de acontecer, porque os conselheiros têm de estar unanimemente de acordo.

O entrevistado V6 continua a explicar que no Conselho Geral “(...) existe a preocupação com múltiplos aspetos, como a organização da escola, com o orçamento, com os gastos e consumo da escola...” (V6 – UR249). Os conselheiros, incluindo os pais, dão muitas orientações ao diretor sobre aspetos que consideram que estão a correr pior e apresentam as suas sugestões. Por exemplo, o Projeto Educativo vai ser avaliado e, à partida, já se sabe que tudo foi realizado, mas, mesmo assim, poderão surgir sugestões para melhorar o que foi feito. “O Conselho Geral não tem assim tanta importância e, infelizmente, nem sempre todos os seus membros rumam para o mesmo lado” (V6 – UR250). “O Conselho Geral faz muitas propostas mas nenhuma delas para promover a aprendizagem organizacional” (V6 – UR248). Todavia, no Relatório de Autoavaliação os professores consideram que estão bem representados no Conselho Geral.

No Agrupamento dos Sobreiros existe um trabalho muito estreito entre o presidente do Conselho Geral, o diretor e as restantes Estruturas Organizacionais. Por outro lado, são aproveitadas as questões colocadas pelos conselheiros, que desconhecem as práticas educativas, para promover o debate e a reflexão sobre os assuntos a melhorar na Organização Escolar. Um dos entrevistados diz-nos que “o Conselho Geral é um espaço onde existe muita participação e é um momento de partilha único, porque estão ali pessoas com mais-valias completamente

diferentes e enriquecedoras a nível organizacional. Existem momentos de partilha de experiências muito diversificadas e bastante importantes para a Organização Escolar. Os conselheiros fazem recomendações e dão contributos muito importantes e que nós temos sempre em conta no momento de tomada de decisão. Temos de ter em consideração que o excesso de informação ou aquela que é transmitida deve ser do interesse das pessoas, caso contrário torna-se uma perda de tempo. Mas na escola o contributo maior tem de ser, inevitavelmente, dos professores e dos funcionários, embora sejam sempre bem acolhidos os contributos e as sugestões de todos os conselheiros” (A4 – UR397).

O presidente do Conselho Geral que tem um papel mais interventivo na Organização Escolar é o do Agrupamento dos Eucaliptos, dado que não se limita a cumprir ordens da diretora da escola e a legislação em vigor. Pois acompanha, de perto, o cumprimento do Projeto Educativo e do Plano de Ação Estratégica. São dois documentos que espelham as estratégias de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem tendo como objetivo a melhoria dos resultados escolares e do funcionamento da Organização Escolar. Segundo o presidente do Conselho Geral, a situação ideal será a obtenção dos perfis de referência funcional.

A diretora do Agrupamento dos Eucaliptos diz que acolhe as opiniões dos conselheiros para poder gerir o melhor possível a organização e o presidente do Conselho Geral confirma esta afirmação quando diz que as recomendações que lhe foram apresentadas acabaram por ser escrupulosamente cumpridas. No Conselho Pedagógico, os conselheiros têm acesso a todo o tipo de informação e fazem o acompanhamento dos trabalhos que vão sendo desenvolvidos. Por outro lado, procuram sempre dar a conhecer as coisas que são feitas através de uma nota informativa com a síntese do que se passa nas reuniões e procuram, sempre, intervir de forma imediata, quando existe um problema para resolver.

O presidente do Conselho Geral (P2) diz-nos: “ (...) Onde for necessário representar a comunidade faço questão de lá estar. Tenho como princípio ter sempre opinião sobre as coisas, seja sobre o orçamento ou sobre outra coisa qualquer. (...) Acabamos por primar pelo rigoroso cumprimento da lei, quer na liberdade de expressão, na correção com todos os Órgãos do Agrupamento e quando fazemos uma recomendação queremos que esta não seja vista como uma admoestação, mas sim como uma sugestão passível de ajudar a resolver uma necessidade do Agrupamento. Mantemos uma boa relação com os Órgãos Institucionais e Locais elevadíssima, sentimos sempre que temos uma palavra a dizer, contribuímos para o bom ambiente da escola, para o desenvolvimento da cultura do Agrupamento e, também, para uma convivência agradável e profícua” (UR662). O entrevistado P3 corrobora esta ideia quando diz que “normalmente o parecer do Conselho Geral é sempre positivo, mas quando não é fazem

chegar sempre comunicados com sugestões de melhoria, todas elas construtivas (...) ” (P3 – UR697). Outros líderes intermédios entrevistados consideram que o Conselho Geral, mais concretamente o seu presidente, deveria fazer mais pelos colegas, funcionários, alunos e pais, pois acabam por dar sempre razão à Direção e as pessoas que têm opiniões divergentes são convidados a sair desse órgão.

O Conselho Geral embora seja o órgão máximo da escola e tenha a representação de toda a comunidade, não lhe é reconhecida utilidade nenhuma por parte da diretora do Agrupamento dos Plátanos, assim como a própria presidente deste Órgão da Escola. A diretora explica que neste órgão são “apresentadas as orientações estratégicas, mas o mais que costuma fazer é apresentar uma alteração ou outra, mas no essencial nada é modificado. Por outro lado, embora “seja o órgão máximo e tenha a representação de toda a comunidade, a sua ação é tão diminuta por ser um órgão regulador. Na minha perspetiva o Conselho Geral não faz falta, porque não têm ação! Eu acabaria com ele” (E1 – UR989).

O entrevistado E4, do Agrupamento dos Plátanos, diz-nos que “o Conselho Geral não funciona de todo e por isso deveria deixar de existir. Para mim deveria ter um papel muito importante tal como está previsto, mas eu não oiço falar dele (...) e não o vejo a desempenhar as suas valências” (UR1040). Esta opinião não é corroborada pelo entrevistado E3 que considera que “o Conselho Geral está sempre muito atento e tem uma voz muito ativa e sempre uma postura muito construtiva apresentando sugestões para que a escola possa melhorar” (UR1137).

Pelo exposto, verifica-se que o Conselho Geral de todos os Agrupamentos de Escolas estudados cumpre o que a lei determina, mas nem todos os entrevistados têm conhecimento da sua função e outros não se sentem devidamente representados neste órgão. O mais grave é o não reconhecimento da sua importância por parte de alguns dos diretores e dos próprios presidentes deste Órgão.

“O Conselho Geral é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa (...) ” (Decreto-Lei n.º 75/2008, p.2345).

O Conselho Geral como órgão de responsabilidade máxima numa Organização Escolar deveria ser totalmente autónomo e o seu funcionamento não deveria estar sujeito à vontade do diretor da escola. Isto acontece na prática, porque quem é eleito para presidente deste órgão não tem formação para o desempenho do cargo e os elementos representantes dos docentes, não docentes, encarregados de educação, alunos, Autarquia e da comunidade local também não. Nas escolas, o Conselho Pedagógico é comumente aceite como o órgão que regula a ação do

diretor. A lei teoricamente foi bem pensada, mas que não está adequada à realidade portuguesa, devido ao completo desconhecimento das obrigações e responsabilidades de quem é eleito para representar a comunidade educativa e local neste órgão da escola.

#### **9.1.4. Categoria “Melhoria Organizacional”**

A categoria “Melhoria Organizacional” compreende nove subcategorias: (i) desafios que se colocam à Direção; (ii) desafios que se colocam às lideranças intermédias; (iii) estratégias de melhoria; (iv) constrangimentos no processo de melhoria e inovação; (v) práticas pedagógicas; (vi) inovação; (vii) papel da liderança de topo; (viii) mobilização das lideranças intermédias; (ix) papel do amigo crítico.

##### **9.1.4.1. Subcategoria “Desafios que se colocam à direção”**

Hoje em dia, os desafios com os quais a Direção de uma escola se vê confrontada são, essencialmente, do âmbito administrativo e pedagógico. Todavia, é-lhe impossível cumprir todas as diligências que tem em mãos, por isso o diretor deve delegar competências em quem está no “terreno” e tem o perfil adequado para desempenhar determinadas funções. Os executores das medidas desenhadas e aprovadas a nível superior devem ser críticos e capazes de detetar as debilidades e os pontos fortes das medidas, por forma a colaborar na melhoria do desempenho organizacional a nível administrativo e pedagógico. Cabe aos líderes intermédios aperfeiçoar a sua forma de atuação junto dos colegas com quem trabalham e podem atuar, em tempo útil, para melhorar as situações que não estão a resultar como seria expectável.

Os desafios identificados pelos entrevistados que se colocam à Direção do Agrupamento das Acácias são os seguintes: (i) a integração dos docentes que chegam a uma escola que tem uma filosofia e um ambiente muito próprio (V4, V5); e (ii) motivação dos novos elementos, por parte da liderança de topo, para implementarem projetos inovadores e um ensino de qualidade numa escola que possui poucos recursos (V4).

No Projeto Educativo podemos verificar que o Agrupamento de Escolas pretende: (i) ser escola de referência local; (ii) rentabilizar os recursos de forma a promover o sucesso educativo dos alunos e a prevenir situações de risco e de abandono escolar; (iii) promover o trabalho em rede, estabelecimento de parcerias, proporcionar a formação dos professores e a colaboração dos peritos externos como forma de melhoria da qualidade do serviço prestado; (iv) proporcionar uma oferta significativa de respostas curriculares desde o Pré-Escolar ao Secundário; (v) a adequação das metodologias de ensino/aprendizagem, privilegiando a diferenciação pedagógica de forma que cada aluno tenha oportunidade de desenvolver as suas potencialidades; e (vi) assegurar uma escolaridade obrigatória de qualidade.



O Agrupamento dos Sobreiros, tal como podemos ler no contraditório ao relatório da Avaliação Externa de 2013, está implantado num Bairro Social considerado um dos mais violentos e perigosos do país. A Direção do Agrupamento da altura apostou, em primeiro lugar, na melhoria do clima vivido na comunidade escolar e local, assim como na constituição da organização como um espaço educativo. Este esforço teve custos a nível das aprendizagens curriculares, mas beneficiou a qualidade de vida da comunidade.

Da leitura do Contraditório do Relatório da Avaliação externa de 2013 é possível verificar que a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral consideraram que o maior desafio, na altura, seria não ficar prisioneiro das suas dificuldades e ser arrojado para não continuar a aceitar o insucesso escolar como natural e incontornável. Na resposta a este contraditório efetuado pela equipa da IGEC identifica como desafios: (i) a aposta na Autoavaliação da escola como forma de detetar, em tempo útil, as debilidades por forma a serem ultrapassadas; (ii) a necessidade do Agrupamento recentrar a sua ação no processo de ensino e aprendizagem para se operarem melhorias nos resultados escolares; (iii) a aposta nas metodologias de ensino e na sua avaliação; (iv) o aproveitamento da Avaliação Externa do Agrupamento como um instrumento de reflexão e debate de forma a constituir-se como um processo útil para o desenvolvimento e para a melhoria organizacional apoiada num efetivo e eficaz Plano de melhoria.

O passado complicado em termos de violência, de maus resultados escolares e de respostas educativas desajustadas aos problemas conferiram ao Agrupamento de Escolas dos Sobreiros, no passado, uma imagem bastante negativa na sociedade e afugentou os alunos da escola. A atual Direção continua a ter pela frente desafios muito complicados e de alta complexidade para dar resposta, nomeadamente à melhoria das aprendizagens e, consequentemente, dos resultados escolares.

#### Quadro 23 – Desafios que se colocam à liderança de topo no Agrupamento dos Sobreiros

Liderança de topo
<p>Na implementação de todos os projetos, ideias e atividades, porque existe escassez de recursos humanos e financeiros (A1).</p> <p>Apresentação de mais Oferta Educativa (Cursos de Educação e Formação, Percurso Curricular Alternativo, EFA), aposta nas parcerias com o Instituto de Emprego e Formação Profissional, oferta de cursos de Português Para Falantes de Outras Línguas (A2).</p> <p>Conseguir detetar os desafios sem o alerta das pessoas que estão de fora (A2).</p> <p>Conseguir diminuir o grau de violência que, ainda, existe na escola (A3).</p> <p>Conseguir manter um corpo docente estável na escola e motivado (A2, A6).</p> <p>Conseguir manter os alunos na escola (A2).</p> <p>Dar resposta aos desafios lançados pela Inspeção (A3).</p> <p>Conciliar o bem-estar e o bom ambiente entre os professores com aquilo que se passa dentro das salas de aula (A3, A6).</p> <p>Conseguir conciliar a necessidade de manter motivados os professores e de obter bons resultados organizacionais (A3, A6)</p>

Da análise do quadro 23, podemos verificar que os desafios colocados à liderança de topo identificados pelos nossos entrevistados acabam por ser os apontados pela equipa da IGEC em 2013 e são os seguintes: (i) a escassez de recursos humanos e financeiros para implementar todos os projetos, ideias e iniciativas; (ii) a apresentação de mais Oferta Formativa e a aposta nas parcerias para manter os alunos na escola; (iii) dar resposta aos desafios da Inspeção e detetar internamente as fragilidades do Agrupamento sem o alerta de pessoas externas à escola; (iii) conseguir manter o corpo docente estável na escola; (iv) conseguir conciliar o bem-estar dos professores com a diminuição do grau de violência que, ainda, existe na escola e a instabilidade vivida nas salas de aula; (v) motivar os docentes para o desempenho das suas funções e obter bons resultados escolares e organizacionais.

No Agrupamento dos Eucaliptos os desafios apontados pelos entrevistados para a liderança de topo estão expressos no quadro que se segue.

Quadro 24 – Desafios que se colocam à liderança de topo no Agrupamento dos Eucaliptos

Liderança de topo
<p>Melhorar a gestão de um Agrupamento tão grande (P6).  Mobilização e envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa nos processos de decisão, dando mais atenção às sugestões dos Departamentos curriculares (P1).  Fazer do Agrupamento uma escola de excelência e implementar o novo Projeto de Flexibilidade Curricular (P3).  Conseguir que a escola se torne mais funcional em termos de espaço, de recursos materiais e de tempo (P4).  Diminuir a carga burocrática, porque prejudica a atividade pedagógica dos docentes (P4, P7).  Dar mais atenção aos problemas dos alunos (P4).  Deve ter mais consideração pelos professores e reconhecer-lhes valor (P7).  Perceber qual é o limite dos professores em termos de resultados e ser mais razoável nos pedidos que faz (P7).  Não esquecer que o insucesso escolar tem a ver com problemas sociais que a escola não consegue controlar (P7).  Melhorar o clima da escola (P8).  Dar resposta aos desafios lançados pela tutela, pelos professores, pais e alunos (P5).  Os documentos orientadores da escola devem estar em consonância uns com os outros e com o Projeto de Intervenção da Diretora (P5).  Haver estabilidade no Órgão de Direção (P5).  Não se erguerem barreiras entre a Direção e as pessoas (P5).</p>

Os entrevistados do Agrupamento dos Eucaliptos identificaram como desafios colocados à liderança de topo: (i) a melhoria da gestão da Organização Escolar; (ii) a mobilização de todos os elementos da comunidade educativa nos processos de decisão; (iii) o agrupamento passar a ser uma escola de excelência com a implementação do Projeto de Flexibilidade Curricular; (iv) a melhoria do clima da escola por forma a não se estabelecer barreiras entre a Direção e as pessoas; (v) a diminuição dos processos burocráticos para não prejudicar a atividade pedagógica dos docentes; (vi) o reconhecimento do valor dos professores que fazem para melhorar os resultados escolares; (vii) a apropriação que o insucesso escolar tem causas sociais que a escola não consegue controlar; (viii) a melhoria dos documentos orientadores da escola para haver uma consonância entre eles e o Projeto de Intervenção da

Diretora; (ix) a estabilidade da Direção para poder ser dada resposta aos desafios lançados pela tutela, professores, pais e alunos; e (x) conseguir que todas as escolas do Agrupamento se tornem mais funcionais em termos de espaço, de recursos materiais e de tempo.

Estes desafios apontados pelos nossos entrevistados contrariam alguns dos pontos fortes identificados nos documentos orientadores (como por exemplo: a eficiente gestão dos recursos humanos; e a evidente articulação do Projeto Educativo com os Documentos Estruturantes do Funcionamento da Escola), e um pouco o que era o propósito do Projeto Educativo do Agrupamento, uma vez que as pessoas não conseguem sentir-se devidamente envolvidas no desafio que é a educação, porque ao que parece a vontade de inovar e de trabalhar para o bem comum de forma cooperada, assente na partilha não está espelhado na identidade da comunidade educativa e não preconiza verdadeiramente as linhas de ação educativa, tanto nos domínios da organização pedagógica e curricular como na gestão estratégica dos seus recursos.

No Agrupamento dos Plátanos, os entrevistados indicaram os desafios que se seguem para a Direção.

Quadro 25 – Desafios que se colocam à liderança de topo no Agrupamento dos Plátanos

Liderança de topo
<p>Todos e mais alguns, porque tudo é regulado e a responsabilidade, os desafios e os modelos de liderança mudaram muito ao longo de tempo até à atualidade (E1).</p> <p>Delegar competências pedagógicas nas lideranças intermédias e fazer a monitorização do trabalho que desenvolvem (E4).</p> <p>Melhorar a gestão dos recursos humanos (E4).</p> <p>Resolver o problema da falta de docentes na escola e melhorar a qualidade dos Apoios Educativos ministrados no Agrupamento (E4).</p> <p>A constituição do novo Agrupamento Escolar provocou grandes mudanças nas dinâmicas das escolas que o integram. O desafio é que as escolas funcionem em sintonia num período de grandes mudanças (E3).</p> <p>Conseguir uma forma eficaz de organizar a escola, os horários e o trabalho dos professores tendo em vista a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (E3).</p> <p>Conseguir construir uma escola de qualidade, mas para isso a diretora deve saber ouvir e mediar as partes, ser um bom gestor para conduzir bem todo o processo (E3).</p> <p>Motivar e reconhecer o trabalho dos colegas para estes conseguirem ter sucesso no trabalho (E3).</p> <p>Conseguir escolher as pessoas que melhor podem assessorar a Direção, em diversas áreas, quando estas se encontram dispersas por várias escolas (E2).</p> <p>Conseguir dar resposta a todos os processos burocráticos e ter uma presença continuada nas escolas que não são a Sede do Agrupamento (E2).</p> <p>Conseguir criar um núcleo de união e envolvimento de todos os docentes, funcionários e alunos do Agrupamento para se comungar e conquistar as metas do Projeto Educativo (E2).</p> <p>A diretora deve estar mais preocupada em conduzir as pessoas para se obter mais sucesso educativo e melhorar as práticas letivas (E2).</p>

Neste caso, os nossos entrevistados indicam os seguintes desafios para o líder de topo da Organização Escolar: (i) a adequação dos Modelos de Liderança aos desafios da atualidade; (ii) a delegação de competências pedagógicas nas lideranças intermédias e a realização da monitorização do trabalho que desenvolvem na Organização Escolar; (iii) a melhoria da gestão dos recursos humanos e gerir a falta de docentes na escola; (iv) o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores; (v) a melhoria da qualidade dos Apoios ministrados; (vi)

conseguir que as escolas do Agrupamento funcionem em sintonia em períodos de grande mudança; (vii) a organização do funcionamento da escola e o trabalho docente, por forma a implementar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade curricular; (viii) a construção de uma escola de qualidade de forma partilhada; (ix) ter uma presença continuada em todas as escolas do Agrupamento; (x) dar resposta a todos os processos burocráticos a que está obrigada; (xi) conseguir escolher as pessoas certas para os cargos de liderança intermédia de entre todos os docentes que lecionam nas diversas escolas do Agrupamento; (xii) apostar na melhoria das práticas letivas e no sucesso escolar; e (xiii) conseguir que a comunidade educativa comungue e se envolva na conquista das metas do Projeto Educativo do Agrupamento.

Estas opiniões vão mais longe do que as debilidades registadas no Projeto Educativo do Agrupamento e das quais, apenas, destacamos algumas: (i) a articulação entre as escolas do Agrupamento; (ii) a inexistência de tempos não letivos comuns para que os professores do mesmo Grupo possam trabalhar em conjunto; (iii) as práticas de trabalho colaborativo em alguns Grupos Disciplinares; e (iv) a falta de articulação entre os diferentes projetos existentes nas escolas do Agrupamento.

No caso em apreço, um dos entrevistados faz considerações que são dignas de registo. Este diz-nos que qualquer liderança encontra desafios na sua Organização Escolar se forem realizadas reflexões interpessoais. Para ele, um “um bom líder pode não ser um bom técnico, mas tem que ter um perfil que consiga aproveitar o que cada um tem de bom para dar (...) em prol de toda a comunidade” (E2 – UR1215). Mas neste momento, esse aspeto está um pouco posto em causa em qualquer escola. Mas em especial nos Agrupamentos de grandes dimensões, uma vez que “é extremamente difícil à Direção de uma escola fazer o levantamento do melhor das pessoas por forma a possibilitar o seu envolvimento no Projeto Educativo do Agrupamento quando estas se encontram dispersas por três escolas diferentes; quando as Direções estão sobrecarregadas com processos burocráticos que não lhes permitem uma presença tão continuada nas outras escolas como na Sede do Agrupamento. Eu acho que isto está a prejudicar o desempenho das nossas escolas a nível individual, sobretudo daquelas que não são a Sede do Agrupamento. Uma escola com a presença da Direção, com uma intervenção direta e com a proximidade com as pessoas vai contribuir, de forma positiva, para criar um núcleo de união e envolvimento entre os professores, funcionários e alunos para se comungar e conquistar as metas do Projeto Educativo” (E2 – UR1215).

Este entrevistado vai mais longe e diz-nos: “eu não sei até que ponto aquela formação que foi dada aos diretores, em determinada altura, para eles gerirem a escola foi realmente a mais conveniente. Eles estão mais preocupados em gerir o dia-a-dia da escola do que a

conduzirem as pessoas no sentido das boas práticas letivas e do sucesso educativo. Eu não sei se essa formação corresponde ao que deve ser de facto o trabalho deles numa escola! Eu não tenho que saber tudo de contabilidade, tenho que ter alguns conhecimentos sobre o assunto, mas quem tem que estar atualizada sobre isso é a senhora da secretaria. Eu tenho é que estar bem assessorada e estas serem pessoas competentes em diversas áreas para me ajudarem a gerir a escola. (...)” (E2 – UR1244).

Podemos salientar que nos Agrupamentos Escolares estudados, nos que têm menores dimensões os líderes de topo têm desafios muito específicos e que estão de acordo com as características da comunidade que servem e são fruto de uma cultura escolar própria (Agrupamento das Acácias) ou a falta dela (Agrupamento dos Sobreiros). No caso dos dois Agrupamentos de maiores dimensões, os desafios impostos aos líderes de topo aproximam-se muito por terem sido recentemente formados e tornar-se mais difícil estar ao corrente de todos os desafios que surgem, por exemplo podemos destacar: a valorização do trabalho dos docentes; a necessidade de partilhar a liderança: a carga burocrática da gestão da organização escolar; a implementação do Projeto de Flexibilidade Curricular e a, consequente, melhoria das práticas letivas e do sucesso escolar; e a necessidade de tornar a escola uma referência pela qualidade do ensino ministrado. É apontado como desafio comum a todos os líderes de topo dos Agrupamentos de Escolas estudados a implementação de medidas que conduzam à melhoria das práticas letivas e dos resultados escolares.

O conhecimento torna-se útil quando se traduz em atos. Assim, torna-se necessário o planeamento do curso da ação, definir quais os resultados desejados, pensar sobre as prováveis limitações, as futuras revisões, as implicações que poderão daí advir e a determinação da forma como o executivo emprega o seu tempo. Ao rever o plano de ação poderão surgir novas oportunidades, que conduzem a mudanças e à antecipação da necessidade de flexibilidade. Esta revisão do plano de ação requer a criação de um sistema de verificação dos resultados, tendo em consideração as expectativas iniciais (Drucker, 2004).

Os líderes de topo devem estar rodeados de um conjunto de pessoas talentosas que os ajudem a alinhar as atividades dos colegas, possuam objetivos partilhados para perseguirem, em conjunto, resultados organizacionais sustentados e suportados por planos de ação que podem antever oportunidades. Isto requer a criação de um sistema de monitorização constante e de avaliação dos resultados para verificar se as expectativas iniciais são alcançadas.

#### 9.1.4.2. Subcategoria “Desafios que se colocam às lideranças intermédias”

Qualquer líder, mesmo um que tenha um cargo intermédio, deve assumir um estilo próprio de liderança, baseado nas suas características pessoais e nas competências que tem para assumir o cargo que lhe foi atribuído. É de extrema importância fazer uma reflexão pessoal sobre o seu desempenho para corresponder às expectativas que recaem sobre a sua atuação enquanto elemento que estabelece a ligação entre o líder de topo e os restantes colegas que dirige. Dessa reflexão e da avaliação que poderá ser realizada sobre o seu desempenho são estabelecidas prioridades, em forma desafio, que deve assumir a sua atuação enquanto líder intermédio de uma Organização Escolar.

No que diz respeito a esta subcategoria nenhum dos entrevistados do Agrupamento das Acácias indicou desafios concretos que se colocam às suas próprias lideranças. No entanto, podemos ler nos Relatórios de Avaliação Externa que, em 2007, as lideranças intermédias apresentavam algumas fragilidades. Mas no Relatório de 2011 já era considerado um ponto forte, uma vez que foram consideradas bastante participativas e colaborantes, especialmente o papel desempenhado pelos diretores de turma.

No Agrupamento dos Sobreiros os nossos entrevistados apontam os desafios que se encontram no quadro 26.

Quadro 26 – Desafios que se colocam às lideranças intermédias no Agrupamento dos Sobreiros

Lideranças intermédias
Responder às exigências da Direção e fazer a ponte com os colegas, pais e alunos por forma a melhorar o sucesso escolar e diminuir os casos de indisciplina (A6, A7). Ser determinante na instrução de um aluno de uma população multirracial que não valoriza a aprendizagem e cujos encarregados de educação têm poucos conhecimentos e que não acompanham o percurso escolar do seu educando (A7). Conseguir que alunos que não têm objetivos de futuro, não reconhecem a relevância da aprendizagem e do conhecimento se dediquem ao estudo para obterem melhores resultados escolares (A7). Contribuir para a solução dos problemas do Agrupamento quando se tem falta de experiência profissional e não se conhece a realidade tão particular da população que a escola serve (A7). Conseguir atuar em conformidade com o que é esperado de forma a garantir que as necessidades dos colegas estejam acauteladas para que estes se sintam bem e consigam estar focados e motivados na sua carreira profissional e no percurso educativo dos seus alunos (A6, A7).

Podemos perceber que os líderes intermédios do Agrupamento dos Sobreiros apontam à sua atuação os seguintes desafios: (i) conseguir responder às exigências da Direção e responder em conformidade com as funções que lhe foram atribuídas; (ii) fazer a ponte com os colegas e restantes elementos da comunidade educativa com o intuito de melhorar o sucesso escolar e diminuir os casos de indisciplina; (iii) demonstrar aos colegas que eles são determinantes na instrução de uma população multirracial cujo único apoio que têm neste âmbito é fornecido pela escola; (iv) conseguir que os colegas façam ver aos alunos que a

aprendizagem e o conhecimento são fundamentais para o seu futuro; (v) incutir nos colegas o desafio de não desistir face às adversidades por forma a motivar os alunos para o estudo e desenvolver neles o desejo de obter bons resultados escolares; (vi) contribuir para a solução dos problemas do Agrupamento, mesmo tendo pouca experiência profissional para o fazer; (vii) contribuir para que as necessidades dos colegas sejam acauteladas para que eles se sintam bem no Agrupamento; (viii) tentar que os colegas se foquem e se motivem na sua carreira profissional; e (ix) motivar os colegas para estarem focados no percurso educativo dos seus alunos.

Depois da leitura do Relatório de Avaliação Externa de 2013, apercebemo-nos que os desafios apontados pelos entrevistados vão ao encontro das necessidades expressas pela equipa da IGEC. Na altura, ficou registado que não estavam a ser asseguradas lideranças participativas dos Órgãos de Gestão Intermédia no incentivo dos diferentes pares ao que se refere ao espírito de missão e ao reforço da comunicação, como forma de responder aos desafios do Agrupamento, nomeadamente no que respeita aos baixos resultados escolares.

Verifica-se, também, que no Projeto Educativo se espera que as lideranças intermédias do Agrupamento contribuam para melhorar os processos educativos, nomeadamente para: (i) identificar, verificar e monitorizar os procedimentos, instrumentos e critérios de avaliação; (ii) melhorar a eficácia dos circuitos de comunicação e informação, a nível interno e externo; e (iii) promover a sequencialidade das aprendizagens (PEA, p.19). No Relatório de Autoavaliação é, também, possível constatar que o desempenho de funções dos coordenadores do pessoal docente e não docente é considerado pela maioria dos inquiridos como adequado, na medida em que facultam as informações relevantes que contribuem para a melhoria do seu desempenho profissional.

No Agrupamento dos Eucaliptos, na opinião dos nossos entrevistados muitos são os desafios que lhes são colocados e estes estão expressos no quadro 27.

Quadro 27 – Desafios que se colocam às lideranças intermédias no Agrupamento dos Eucaliptos

Lideranças intermédias
<p>Não centrar em si todas as decisões, porque não se sabe tudo (P1).  Aperfeiçoamento em termos científicos dos líderes intermédios, da lei e do conhecimento sociológico (P1).  Estar bem preparado cientificamente para gerir melhor as pessoas com quem se trabalha (P1).  A existência de uma cultura nos Departamentos resultante da experiência das pessoas que desempenham as funções de liderança (P2).  Aproveitar sempre as contribuições das pessoas que trabalham na escola, porque possuem mais experiência, têm perspetivas diferentes ou são mais elucidadas sobre essas questões, pois assim é possível enriquecer a reflexão e o debate de assuntos pertinentes para o Agrupamento (P2).  Aperfeiçoar as práticas letivas com o intuito de melhorar os resultados escolares e diminuir a taxa de insucesso nas diversas disciplinas (P3).</p>

Supervisionar as aulas dos colegas que não têm mão na turma para se encontrar a solução mais conveniente (P3).  
 Organizar melhor o trabalho para que os professores tenham mais tempo para a preparação de aulas (P4, P6, P7).  
 Promover o envolvimento dos encarregados de educação no combate à indisciplina (P4).  
 Promover a reflexão sobre os documentos enviados pela Direção, mas podia ser estendida à análise das práticas letivas e sobre os programas (P6).  
 Evitar que as visões diferentes sobre os assuntos e os interesses pessoais provoquem desordem na Organização Escolar (P6).  
 Simplificar os processos para diminuir a burocracia (P7).  
 Manter o parque informático sempre a funcionar para os professores terem todas as condições para trabalhar e prestar apoio aos alunos novos na escola (P8).  
 Melhorar o acolhimento dos docentes e ajudá-los a organizar o início do ano letivo (P5).  
 Gerir bem os conflitos que surgem com os pais, mas nunca ficar contra o colega que é diretor de turma pois este conhece melhor a situação em apreço (P8).  
 Gerir o funcionamento da escola de forma a evitar constrangimentos aos alunos e acidentes indesejados (P8).  
 Demonstrar determinação e segurança no momento das decisões, mas também abertura para acatar opiniões e perspetivas diferentes (P1, P5).  
 Mostrar segurança, determinação e pulso forte nos casos que é necessário punir um aluno por comportamentos reiteradamente desajustados (P5).  
 Fazer cumprir a lei e os prazos definidos (P5).  
 Promover o trabalho colaborativo entre os coordenadores intermédios para facilitar o serviço (P5).

Segundo os nossos entrevistados, os desafios colocados aos líderes intermédios do Agrupamento dos Eucaliptos são os que a seguir se apresentam: (i) assumir decisões que lhes são delegadas pelo diretor; (ii) aperfeiçoamento científico no que respeita ao conhecimento das alterações legislativas e do conhecimento sociológico para gerir melhor as pessoas com quem trabalha; (iii) a existência de uma cultura de Departamento resultante da experiência das pessoas que desempenham essas funções de liderança; (iv) as pessoas que têm mais experiência têm perspetivas diferentes ou são mais elucidadas o que facilita e enriquece o debate e a reflexão sobre os assuntos considerados pertinentes; (v) ajudar no aperfeiçoamento das práticas letivas em todas as disciplinas para melhorar os resultados escolares e, conseqüentemente, diminuir a taxa de insucesso; (vi) supervisionar as aulas dos colegas para melhorar o seu desempenho; (vii) organizar o trabalho para haver mais tempo para a preparação de aulas; (viii) promover o envolvimento dos encarregados de educação no combate à indisciplina; (ix) fomentar a reflexão sobre os documentos enviados pela Direção; (x) evitar a desordem na Organização Escolar provocada por visões contrárias ou interesses pessoais; (xi) simplificação de processos para evitar a burocracia; (xii) proporcionar todas as condições para os professores trabalharem; (xiii) acolher bem os docentes e os alunos novos na escola; (xiv) ajudar os professores novos a preparar o ano letivo; (xv) gerir bem os conflitos que surgem com os pais; (xvi) evitar constrangimentos aos alunos e acidentes indesejados; (xvii) demonstrar determinação e segurança no momento de decisão e abertura para acatar opiniões e perspetivas diferentes das suas; (xviii) evidenciar segurança e determinação quando é necessário punir um aluno; (xix) fazer cumprir a lei e os prazos definidos; (xx) promover o trabalho colaborativo; e (xxi) fazer a análise sobre as práticas letivas e os programas.



Da leitura do Projeto Educativo verifica-se que um dos objetivos estratégicos ou operacionais é fomentar uma liderança de gestão partilhada por todos os membros da comunidade educativa, nomeadamente nas questões relacionadas com a organização e gestão escolares, mais concretamente na gestão dos recursos humanos, comunicação, relação escola/comunidade e articulação. O que se percebe da leitura do Relatório da Avaliação Externa de 2015 é que as lideranças intermédias, nomeadamente os coordenadores de Departamento, de Estabelecimento e de Diretores de Turma têm respondido de forma empenhada aos desafios que lhes são lançados e o seu contributo tem sido decisivo para a implementação das medidas que foram colocadas em prática, embora estes não sintam o seu trabalho devidamente valorizado. No entanto, o trabalho realizado pelas lideranças intermédias foi considerado um ponto forte por conseguirem dar resposta aos desafios lançados pela líder de topo e pela implementação do Projeto Educativo do Agrupamento.

No caso do Agrupamento dos Plátanos, os nossos entrevistados indicaram os desafios que se encontram no quadro 28.

Quadro 28 – Desafios que se colocam às lideranças intermédias no Agrupamento dos Plátanos

Lideranças intermédias
<p>Convergência de critérios de atuação das diversas lideranças intermédias. Para que isso aconteça é necessário haver orientações precisas sobre aquilo que se pretende, porque a confiança nas lideranças intermédias não é suficiente para implementar as mudanças de natureza pedagógica e de organização do currículo, assim como na execução do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (E4).</p> <p>A intervenção dos líderes intermédios deve ser efetiva e não pode ser meramente figurativa (E4).</p> <p>O líder deve ter abertura para ouvir os colegas sobre o seu desempenho para, depois, refletir e decidir qual a melhor forma de executar o seu trabalho como líder (E4).</p> <p>Colocar em marcha as orientações emanadas pela Direção para implementar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (E4, E5).</p> <p>Numa escola mais competitiva, autónoma e exigente requer que os cargos de liderança sejam desempenhados por pessoas que consigam desenvolver um trabalho sério e complexo (E3).</p> <p>Para haver uma escola inclusiva é necessário criar um clima educativo propício ao sucesso educativo, que seja motivador e que evite a indisciplina. Para isso é necessário incutir nos alunos um conjunto de regras, normas, princípios e valores (E3).</p> <p>Os professores envolvidos na avaliação dos docentes não devem ser vistos como invasores do espaço do preletor (E3).</p> <p>Acompanhar de perto o trabalho dos colegas para que os alunos se sintam bem na escola, tenham bons resultados escolares, que lhes sejam transmitidos valores e princípios que os tornem pessoas melhores e que sigam com sucesso o seu percurso escolar futuro (E3).</p> <p>Ajudar os colegas que estão no terreno a colocar em prática todas as mudanças que vão surgindo todos os anos e empreender todo o tipo de diligências para resolver os problemas que surgem e para que as metas da escola sejam alcançadas (E6).</p> <p>Devem estar atentas a todas as alterações e aos novos desafios lançados e fazer diligências para que as metas da escola sejam alcançadas (E7).</p>

Os desafios que se colocam aos líderes intermédios apontados pelos entrevistados do Agrupamento dos Plátanos foram os que se enumeram: (i) convergência de critérios de atuação das diversas lideranças intermédias; (ii) implementação de mudanças de natureza pedagógica e de organização do currículo, assim como na execução do Projeto de Autonomia e

Flexibilidade Curricular; (iii) o líder deve ter abertura para ouvir os colegas sobre o seu desempenho; (iv) o líder intermédio deve refletir e decidir qual a melhor forma de desenvolver um trabalho sério e complexo numa escola exigente competitiva e autónoma, assim como o melhor modo de implementar as orientações da direção; (v) criar um clima educativo propício ao sucesso educativo, que seja motivador e que evite a indisciplina para que a escola seja inclusiva; (vi) incutir nos alunos um conjunto de regras, normas, princípios e valores que os tornem pessoas melhores e que sigam com sucesso o seu percurso escolar futuro; (vii) a avaliação dos colegas; (viii) ajudar os colegas a colocar em prática todas as mudanças e desafios que vão surgindo anualmente nas escolas; (ix) empreender todo o tipo de diligências para resolver os problemas que surgem para que sejam alcançadas as metas da escola; e (x) a intervenção dos líderes intermédios deve ser efetiva e não pode ser meramente figurativa.

No Relatório de Avaliação Externa de 2015, podemos perceber que a liderança da diretora pauta-se pela valorização das lideranças intermédias e às quais é dada autonomia e apoio para o exercício das suas funções. Com os líderes intermédios partilha responsabilidades e competências, no entanto os coordenadores de Departamento não assumem um papel muito dinâmico na promoção do trabalho colaborativo, no âmbito da avaliação das aprendizagens e no acompanhamento e supervisão da atividade letiva.

De tudo o que foi exposto podemos inferir que, na teoria, existe uma preocupação dos líderes de topo em delegar algumas responsabilidades e competências nos líderes intermédios, no entanto verificamos que na prática acabam por controlar todas as iniciativas tomadas no Agrupamento. Isto acontece, porque possuem um estilo de liderança forte e controlador e os líderes intermédios nem sempre estão preparados para as assumir estes cargos. Este facto deve-se, sobretudo, à inexperiência das pessoas ou por estarem habituados a cumprir escrupulosamente as diretivas superiores.

A liderança da maioria das Organizações Escolares é da responsabilidade de um elemento principal (diretor), no entanto é essencial implicar outros indivíduos de características diferentes para que esta seja encarada como uma atividade alargada e abrangente de forma a proporcionar a combinação de grupos qualitativos e promover a conjugação de esforços, com a finalidade da realização de metas partilhadas por toda a comunidade educativa. Trabalhar em conjunto para alcançar os objetivos pretendidos para a Organização Escolar e para uma liderança eficiente pressupõe a identificação prévia dos indivíduos que possuem as características necessárias (de estilo, carácter e personalidade) a cada situação ou tarefa particular. A eficiência da liderança reside no trabalho conjunto de indivíduos com qualidades

únicas neste domínio, que trabalham em sintonia com os valores defendidos pela administração e em prol de um fim comum (Glanz, 2003).

Um líder não nasce líder, mas pode crescer e melhorar deste que tome consciência das suas fragilidades para poder acercar-se das pessoas que possuam as características que possam complementar as suas e, em conjunto, desenvolver relacionamentos interpessoais fortes, serem confiantes, seguros, abertos à mudança e possuírem pensamento crítico.

#### 9.1.4.3. Subcategoria “Estratégias de melhoria”

A cultura de cada escola tem influência no jeito como as pessoas se relacionam e, conseqüentemente, no modo como comunicam entre si e procuram as soluções para os problemas organizacionais detetados, assim como na forma como desencadeiam as ações de melhoria ou inovação que a organização escolar necessita colocar em prática para dar resposta aos desafios colocados por uma sociedade em constante mudança e aos repto do poder central. Se no líder de topo incide muita responsabilidade quer na gestão dos processos e das pessoas, é nos líderes intermédios e nos docentes que recai o dever de implementação das estratégias de mudança, melhoria e inovação. Por outro lado, os indivíduos que desempenham cargos de liderança intermédia devem ser capazes de tomar iniciativas que correspondam às expetativas neles depositadas pelos seus superiores e pelos colegas que coordenam. Daí ser necessário serem pessoas reflexivas, atualizadas e empáticas para conseguirem unir os colegas em torno de causas e iniciativas que visem melhorar o desempenho pessoal de cada um, do grupo e da Organização Escolar.

Nos quatro Agrupamento de Escolas estudados as estratégias de melhoria apontadas pelos líderes intermédios entrevistados encontram-se sintetizadas no quadro 29.

Quadro 29 – Estratégias de melhoria no Agrupamento das Acácias

Estratégias de melhoria	
A agrupamento das Acácias	<p>Discussão das ideias que a Direção considera serem as melhores em Conselho Pedagógico e, depois, nos Departamentos e Grupos Disciplinares (V1).</p> <p>Participação da escola no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (V1).</p> <p>Continuar a implementar as medidas adotadas há vários anos com as respetivas adaptações às mudanças legislativas (V2, V3, V6).</p> <p>Realização regular de reuniões com os diretores de turma e professores envolvidos no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular para organizar o trabalho, definir novas metodologias de ensino e aperfeiçoar os documentos de avaliação (V2).</p> <p>O diretor privilegia o diálogo com os professores e a melhoria dos horários dos alunos (maior carga horária no período da manhã) (V4, V5).</p> <p>O Conselho Geral, em todas as reuniões, faz sugestões de melhoria ao diretor. Este procura sempre executá-las desde que exista a verba necessária (V6).</p> <p>O diretor deu continuidade às práticas de liderança que já existiam na escola, porque haviam dado resultados positivos (V6).</p>

Agrupamento dos Sobreiros	<p>Adoção de um processo contínuo de formação de professores e do pessoal não docente em estreita colaboração com o Centro de Formação e direcionadas para a implementação do Projeto Educativo do Agrupamento (A1).</p> <p>A perita externa lança desafios, propõe remodelações, sugere coisas novas e metodologias inovadoras, como por exemplo a metodologia do estudo autónomo (A2, A6).</p> <p>Antes de levar à prática a metodologia do estudo autónomo, a estratégia será testada em sala de aula para recolher as impressões dos professores para saber se será, de facto, uma mais-valia para os alunos com as particularidades que os desta escola apresentam. Numa primeira fase será aplicado no 1.º Ciclo e no Percurso Curricular Alternativo (A6).</p> <p>Aposta em Novas Ofertas Educativas para aumentar o número de alunos no Agrupamento (A1).</p> <p>Criação de regras muito precisas dirigidas aos alunos para a utilização dos diversos espaços escolares. (A6)</p> <p>A valorização do papel do funcionário e o aumento da sua autonomia para lidar com os alunos como forma de manter o ambiente calmo no recinto escolar (A6).</p> <p>As aulas são planificadas tendo em consideração as especificidades dos alunos do Agrupamento Escolar (A6).</p>
Agrupamento dos Eucaliptos	<p><b>Estratégias que já existem no Agrupamento:</b></p> <p>Envolvimento coletivo nas decisões (P2).</p> <p>Recolha de dados expressiva que prima pelo fundamento científico (P2).</p> <p>Tentativa de melhorar a gestão da escola e dos resultados escolares não colocando a tónica no professor nem nas práticas pedagógicas utilizadas (P4).</p> <p>Os documentos e assuntos a tratar são enviados antecipadamente para promover o debate e a reflexão conjunta antes da tomada de decisão. No entanto, falta tempo para a partilha de práticas (P6).</p> <p>Dar aulas de reforço aos alunos que vão a exame (P7).</p> <p>Aposta no trabalho colaborativo por parte de alguns Departamentos (P7).</p> <p>Aposta na formação para ajudar a melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem (P7).</p> <p>Para envolver os alunos existem as brigadas de limpeza da escola, fazem filmes sobre o que está bem e o que está mal na escola, mas a sala de informática deveria estar sempre aberta (P8).</p> <p>Existência de observação de aulas nas turmas onde ocorre mais indisciplina tendo em vista a implementação de medidas para solucionar o problema (P4, P5).</p> <p><b>Estratégias propostas pelos entrevistados:</b></p> <p>Deve haver valorização do ensino desde o Pré-Escolar e não apenas nos níveis mais altos (P7).</p> <p>Deveria haver uma hora no horário dos docentes que seria destinada ao trabalho colaborativo (P7).</p> <p>O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular está a contribuir para o sucesso escolar dos alunos (P5).</p> <p>Para uma boa gestão e uma liderança eficaz deve haver formação, uma boa relação com as pessoas e uma comunicação eficiente (P5).</p> <p>Deveria ser implementada uma cultura de Autoavaliação real e rigorosa onde todos tivessem oportunidade de discutir sobre o que está a correr bem e o que poderia ser melhorado (P5).</p> <p>Aos professores da casa deveriam ser atribuídas as turmas mais complicadas ou com muitas repetências para começar logo a tratar dos problemas detetados (P5).</p> <p>Deve ser feito um trabalho articulado entre as diversas Estruturas da Escola (P5).</p> <p>Para envolver mais os alunos poderia haver na escola uma horta pedagógica, um clube da rádio e uma mini televisão (P8).</p>
Agrupamento dos Plátanos	<p><b>Estratégias que já existem no Agrupamento:</b></p> <p>Promover a inovação para fazer mais, melhor e diferente (E1).</p> <p>Organização do trabalho dos Departamentos e dos grupos disciplinares para melhorar a avaliação dos professores, da escola e dos alunos (E3).</p> <p>Atenção ao trabalho desenvolvido nos Departamentos e Grupos Disciplinares com o objetivo de ajudar na resolução dos problemas detetados, para alcançar o sucesso dos alunos e a melhoria das dinâmicas da escola (E3).</p> <p>Caso seja necessário, faz-se observação de aulas, acompanham-se os colegas, com o objetivo de melhorar o trabalho e a relação com os alunos, para se encontrarem estratégias e soluções para os problemas (E3, E7).</p> <p>Desenvolvimento de trabalho colaborativo e participado com todas as Estruturas da Escola tendo em vista a mudança, a melhoria do funcionamento da escola e para implementar um ensino de maior qualidade (E3).</p> <p>A comunicação e a articulação de todo o trabalho é a base do sucesso verificado nesta escola (E3).</p> <p>Fomento do trabalho colaborativo, do espírito crítico e inovador de todos os intervenientes (E3).</p> <p>O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular veio promover o trabalho colaborativo e a partilha entre os docentes, assim como o desenvolvimento de projetos conjuntos (E6).</p> <p>Partilha de experiências com colegas estrangeiros que nos visitam e que nós visitamos (E6, E7).</p> <p>Contacto permanente com os colegas para saber a ajuda que necessitam e abertura para ouvir e contribuir com um conselho ou uma orientação (E6).</p> <p>Realização de reuniões quinzenais dos diretores de turma do 5.º ano com os docentes da turma para fazerem o ponto de situação dos trabalhos desenvolvidos e a programação de novas atividades conjuntas (E6).</p> <p>Abertura da direção para aceitar tudo o que é desafio novo (E6, E7).</p> <p><b>Estratégias propostas pelos entrevistados:</b></p> <p>Voltar a envolver os pais nas ações desenvolvidas na escola (E4).</p>

Das estratégias de melhoria apontadas pelos entrevistados do Agrupamento das Acácias podemos destacar as seguintes:

- discussão das ideias emanadas pela Direção nos diferentes Órgãos da Escola;
- participação no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular;
- aquando das mudanças legislativas são implementadas medidas já adotadas há vários anos;
- o diretor privilegia o diálogo com os professores e a melhoria dos horários dos alunos;
- o diretor procura executar todas as sugestões de melhoria emanadas do Conselho Geral;
- as práticas de liderança são a continuidade das que havia no tempo da diretora anterior por terem dado resultados positivos;
- e são realizadas várias reuniões com os diretores de turma e os professores tendo em vista a definição de novas estratégias de ensino e o aperfeiçoamento dos documentos que se aplicam agora no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Do exposto, podemos conjecturar que é a Direção que define as estratégias de melhoria a ser implementadas no Agrupamento Escolar seguindo uma ou outra sugestão que lhe são reportadas. Os líderes intermédios e os docentes são meros executores das mesmas.

Quanto às estratégias de melhoria adotadas no Agrupamento dos Sobreiros podemos verificar que elas são as seguintes: (i) formação contínua dos docentes direcionada para a implementação do Projeto Educativo; (ii) depois de realizarem a reflexão interna, normalmente seguem as orientações e aceitam os desafios lançados pela perita externa que visam a implementação de metodologias novas e inovadoras; (iii) aposta em novas ofertas formativas para aumentar o número de alunos no Agrupamento; (iv) planificação das aulas tendo em consideração a especificidade da população escolar que a escola serve; (v) valorização do papel dos funcionários e a sua autonomia de atuação para manter um ambiente calmo no Agrupamento; e (vi) criação de regras precisas dirigidas aos alunos para diminuir os conflitos no recinto escolar.

Neste Agrupamento Escolar apercebemo-nos que são aproveitadas e valorizadas as contribuições de todos os membros da comunidade escolar para manter um clima calmo e propício à aprendizagem. Por outro lado, valorizam o Projeto Educativo como documento estratégico de grande importância, enaltecem a necessidade da formação dos professores, apostam em novas ofertas formativas, procedem à planificação atenta das aulas e o uso de metodologias mais inovadoras para motivar e despertar nos alunos, com especificidades muito próprias, o gosto por aprender.

Os entrevistados no Agrupamento dos Eucaliptos dividem as estratégias de melhoria em duas dimensões: aquelas que já estão a ser implementadas e aquelas que eles próprios consideram ser necessárias para melhorar o desempenho da Organização Escolar.

No que respeita às iniciativas de melhoria que estão a ser implementadas no Agrupamento dos Eucaliptos, os nossos entrevistados realçam as seguintes:

- o envolvimento coletivo nas decisões;
- uma recolha de dados expressiva ancorada em procedimentos científicos;
- a melhoria da gestão da escola, das práticas pedagógicas e dos resultados escolares;
- a promoção do debate e a reflexão conjunta antes da tomada de decisão;
- ministração de aulas de reforço antes dos exames;
- aposta no trabalho colaborativo e na formação para melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem;
- envolvimento dos alunos em atividades de sensibilização da comunidade escolar sobre o que não funciona muito bem no Agrupamento;
- e o recurso à supervisão de aulas para solucionar problemas de maior indisciplina.

Mas como já havia sido referido anteriormente, os nossos entrevistados, também, apontaram novas estratégias para melhorar o funcionamento do Agrupamento e delas destacam-se as seguintes: (i) a valorização do ensino; (ii) tempo específico no horário dos professores para o desenvolvimento do trabalho colaborativo; (iii) aposta na formação, na melhoria da relação interpessoal e numa comunicação eficiente; (iv) implementação de um processo de Autoavaliação mais rigoroso e participado; (v) promoção de um trabalho articulado entre as diversas Estruturas da Escola; (vi) aproveitar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular para a melhoria das práticas educativas e para aumentar o sucesso escolar; (vii) envolver mais os alunos em projetos inovadores a implementar no Agrupamento; e (viii) aproveitar a experiência dos professores efetivos para lidarem com as turmas mais complicadas em termos de comportamento e de aprendizagem.

Neste Agrupamento podemos constatar que existem preocupações com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista o sucesso escolar e a disciplina. Para que esta pretensão seja conseguida existe a valorização da reflexão conjunta antes da tomada de decisão, do processo de Supervisão Pedagógica, a monitorização constante dos procedimentos adotados, a participação no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, assim como uma tentativa de ser inovador.

As estratégias de melhoria apontadas pelos entrevistados no Agrupamento dos Plátanos foram as que a seguir se apresentam:

- promover a inovação;
- organização do trabalho;
- resolução dos problemas que possam comprometer o sucesso escolar e a melhoria das dinâmicas da escola;
- recorrer à supervisão de aulas dos colegas para se encontrarem estratégias e soluções para os problemas detetados;
- desenvolvimento do trabalho colaborativo, articulado e participado para implementar um ensino de maior qualidade;
- a melhoria do processo de comunicação;
- fomento do espírito crítico e inovador de todos os intervenientes;
- a participação no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular exige a realização de reuniões para fazer o ponto de situação dos trabalhos desenvolvidos e programação de atividades conjuntas;
- a partilha de experiências com colegas estrangeiros;
- contacto regular com os colegas para prestar o auxílio que eles necessitam;
- e a abertura da Direção para aceitar tudo o que é desafio novo.

Mas, o entrevistado E4 referiu que deveriam voltar a envolver os pais nas ações desenvolvidas no Agrupamento. O entrevistado E2 vai mais longe no seu raciocínio e explica que “em termos de documentos estratégicos o tempo de vigência é o do Projeto Educativo, por isso eu não compreendo muito bem a razão de haver um Plano Estratégico todos os anos. Uma coisa é o Plano Anual de Atividades, outra coisa é o Plano Estratégico (...)” (UR1236).

O Projeto Educativo deve ser pensado pelo diretor e os restantes documentos estratégicos pelos elementos da sua equipa, isto para atingirem as metas a que se propõem atingir. Essas metas devem ser previstas no Projeto Educativo.

A entrevistada E2 acrescenta que a escola deve saber selecionar os projetos que vão ao encontro daquilo que se pretende com as metas inicialmente definidas, nomeadamente financiamento, parcerias e com o trabalho dos docentes, dos alunos e com as Atividades Extracurriculares. No final de tudo executado deve proceder-se à reflexão das iniciativas colocadas em prática e, depois, avaliar de acordo com a meta inicialmente fixada. “ (...) O que eu penso é que existem poucas escolas que pensem nisto tudo! Hoje é muito interessante as escolas terem muitos projetos... Um gestor, normalmente tem uma visão global de tudo, mas

um líder tem que possuir um conjunto de requisitos que lhe permita olhar para a linha do horizonte e saber quais as estratégias que possibilitem à organização que dirige chegar às metas que são essenciais para um futuro que ninguém conhece” (E2 –UR1236).

“O futuro é o amanhã, mas um bom líder tem que projetar a sua visão de futuro com uma duração mais longa no tempo. Tem que ter atenção que deve contribuir de forma positiva para o desenvolvimento de uma sociedade, ao nível do potencial humano e económico deve projetar-se tudo de forma diferente e devemos construir um cidadão com um determinado perfil” (E2 –UR1236).

O líder tem de acreditar na capacidade e na possibilidade dos membros da comunidade, estar convicto que a democracia apenas se desenvolve através da experiência e da aprendizagem, e a visão partilhada consegue-se através da vivência comum, da investigação e das reflexões conjuntas. A liderança democrática é um processo de aprendizagem, uma caminhada para a excelência e a promoção de uma vivência escolar mais integradora (Cabral, 1999).

Os desafios que se colocam aos líderes intermédios são ultrapassados com mais facilidade e de forma eficiente e eficaz se na Organização Escolar houver uma liderança democrática, uma visão partilhada e uma aprendizagem conjunta ancorada na reflexão e na partilha de conhecimentos e experiências. Esta caminhada para alcançar a excelência é difícil e, quase sempre, intransponível por não haver nas Organizações Escolares um esforço conjunto, ideias concertadas e a promoção de vivências carregadas de significado para todos os agentes educativos.

#### **9.1.4.4. Subcategoria “Constrangimentos no processo de melhoria e inovação”**

Se a autonomia conferida às escolas desafia à melhoria organizacional e profissional, a falta de experiência e de segurança dos líderes escolares provoca uma série de constrangimentos que necessitam de ser conhecidos, pois só assim se pode promover a reflexão conjunta no interior da organização de modo a operacionalizarem-se as mudanças mais convenientes para que estes sejam ultrapassados.

No Agrupamento das Acácias são apontados os seguintes constrangimentos para o processo de melhoria e inovação: (i) a falta de acompanhamento pelas instâncias superiores às escolas que decidiram implementar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, pois a informação não foi suficiente para que houvesse um início de ano tranquilo, as pessoas não falavam a mesma linguagem, não houve formação tal como estava previsto e cada um tentou fazer o melhor tendo em conta a realidade da sua escola (V2); (ii) a falta de recursos



tecnológicos e as condições deficitárias das instalações (V1, V3, V5, V6); e (iii) a atitude da população escolar face à escola tradicional, porque é necessário o professor sair da sua zona de conforto para aceitar que é possível fazer diferente, mas isso obriga-o a trabalhar num ritmo que não está habituado, a usar novas metodologias e que sejam mais ativas (V5).

Os constrangimentos apontados para o processo de melhoria e inovação pelos entrevistados do Agrupamento dos Sobreiros foram os que se apresentam no quadro 30.

Quadro 30 – Constrangimentos no processo de melhoria e inovação no Agrupamento dos Sobreiros

<b>Constrangimentos no processo de melhoria e inovação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• as mudanças constantes da legislação e do Sistema de Avaliação Externo (num ano exames, no outro, provas de aferição, por exemplo) (A4);</li> <li>• o trabalho desenvolvido pelos líderes intermédios consome muito tempo ao docente, tem muitas vezes de ser realizado na sua componente não letiva e fora do seu horário de serviço (A1);</li> <li>• a falta de tranquilidade na sala de aula dificulta o trabalho do professor e os alunos não se envolvem no processo educativo (A3, A2);</li> <li>• elementos externos, como a não valorização da escola por parte dos alunos e o facto do seu percurso educativo não ser acompanhado pelos encarregados de educação, vai refletir-se negativamente no trabalho do professor e no sucesso das medidas que foram pensadas e colocadas em prática (A6, A7);</li> <li>• fazer da escola uma resposta educativa, sem criar dependências sociais, embora as famílias dependam delas (A2);</li> <li>• conseguir que as lideranças de topo e as lideranças intermédias “remem todas no mesmo sentido” (A2);</li> <li>• a falta de recursos (equipamentos e de material pedagógico) que permitam a promoção da inovação (A7);</li> <li>• a população atípica que a escola serve que tem expetativas muito baixas e está completamente desmotivada (A7);</li> <li>• a instabilidade do corpo docente, a inexperiência profissional e a desmotivação dos professores perante a real dificuldade de lecionar num Agrupamento onde tudo o que fazem para cativar os alunos não resulta (A2);</li> <li>• dificuldade de adaptação dos docentes à realidade escolar deste Agrupamento (A2);</li> <li>• a homogeneidade da população escolar em termos sociais, mas a heterogeneidade completa e absoluta ao nível da proveniência, etnia e religião dos alunos (A2);</li> <li>• os alunos não se fazem acompanhar do material necessário para as aulas (A2);</li> <li>• lidar com alunos que desafiam o professor e que têm infrações de comportamento que implicam procedimentos disciplinares (A2);</li> <li>• e os professores contratados têm de assumir cargos de liderança intermédia sem conhecer a escola (A7).</li> </ul>

Da leitura do quadro podemos verificar que os constrangimentos no processo de melhoria e inovação no Agrupamento dos Sobreiros são: (i) as mudanças constantes na legislação e do Sistema de Avaliação Externo; (ii) a enorme quantidade de trabalho desenvolvido pelos líderes intermédios; (iii) a indisciplina na sala de aula; (iv) a não valorização da escola por parte dos alunos e o não acompanhamento do percurso escolar dos filhos por parte dos encarregados de educação; (v) a escola tornar-se uma verdadeira resposta educativa; (vi) a falta de recursos humanos e financeiros; (vii) a população atípica que a escola serve, a homogeneidade em termos sociais e a heterogeneidade ao nível da proveniência, etnia e religião; (viii) a instabilidade do corpo docente, a inexperiência profissional e a desmotivação dos professores; (ix) a dificuldade de adaptação dos docentes à realidade do Agrupamento; (x) o mau comportamento dos alunos e a falta de material escolar; e (xi) facto de professores inexperientes terem de assumir cargos de liderança intermédia.

Os entrevistados do Agrupamento dos Eucaliptos apontaram como constrangimentos o seguinte:

- a burocracia inerente ao processo de educação (P1);
- o processo de autonomia concedido às escolas é cada vez mais verificado pela tutela através do preenchimento constante de plataformas de controlo e regulação (P1);
- o processo de liderança partilhada e o envolvimento das pessoas falha redondamente neste Agrupamento (P1);
- num Agrupamento de grandes dimensões é impossível criar pontos de encontro entre as pessoas para pensarem em conjunto sobre o trabalho que desenvolvem, dar condições de aprendizagem aos alunos e responder às exigências das políticas educativas que se desejam participadas (P1);
- as inércias instaladas no desempenho das funções dos docentes (P2);
- a escola tem de dar resposta a um número avassalador de questões que estão para além das suas competências (P2);
- a dificuldade de implementar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (P3);
- o elevado número de alunos por turma (P3);
- a falta de estabilidade do corpo docente (P3);
- a mudança constante dos Programas, nomeadamente o de Matemática (P3);
- a introdução das Metas Curriculares (P3);
- a pressão sobre os professores por causa dos resultados escolares (P3);

- a adaptação às alterações constantes que são emanadas pelo Ministério da Educação (P3);
- haver duas escolas do Agrupamento com maneiras de estar completamente diferentes dificulta a integração dos alunos na Escola Sede (Escola Secundária), porque implica uma mudança de hábitos que levam o seu tempo a serem enraizados (P4);
- o ritmo de trabalho é muito intenso nos anos em que existem Exames Nacionais, facto que provoca a exaustão dos professores (P4, P5, P7);
- a comparação dos resultados internos com os externos provoca pressão por parte da comunidade em geral (P4);
- a idade avançada dos professores é um fator que contribui para a exaustão e cansaço (P4);
- as reuniões são usadas para o preenchimento e reflexão sobre um conjunto de documentos para a Autoavaliação, mas não existe tempo para fazer reflexão sobre a prática educativa (P6);
- falta de preparação das lideranças intermédias para dinamizar o grupo que gere (P6);
- falta de preparação dos professores para lidarem com questões emocionais (P6);
- a criação de resistências muito grandes para aderirem às propostas de mudança que têm como objetivo o benefício da escola e dos alunos, porque vão colidir com os interesses dos professores (acompanhamento e orientação) (P6);
- a diretora raramente aceita as propostas dos professores (P5);
- falta de recursos monetários para equipar as salas e adquirir material (P6);
- os professores não querem seguir o líder de topo, porque não são conquistados (P5);
- os professores não têm preparação suficiente para fazer diferenciação pedagógica (P6);
- os professores sentem-se desconsiderados e revoltados por terem pouco tempo para se dedicarem à melhoria das aprendizagens e vivem, apenas, em função dos resultados escolares e dos alunos (P7);
- não existe bom senso e equilíbrio entre aquilo que lhes é pedido e aquilo que é possível cumprir (P7);
- o sucesso pleno não faz sentido aos professores (P7);
- a existência de uma grande distanciação entre a Direção e aquilo que é a prática letiva (P7);
- a insegurança dos líderes intermédios (P6);
- procedimentos de funcionamento organizacional morosos e complicados (P7);

- ambiente escolar na Escola Sede tenso (P5);
- como tudo é feito *online* e a *internet* nem sempre funciona, facto que dificulta o cumprimento dos prazos estabelecidos (P7);
- falta de tempo para investir nas práticas letivas e na preparação de materiais pedagógicos (P7);
- Departamentos muito grandes (trinta e seis pessoas e outros mais) dificultam o trabalho dos coordenadores (P5);
- o autoritarismo da diretora não ajuda a promover a estabilidade no interior da organização e estabelecer laços de camaradagem com as pessoas (P5);
- e o processo de diálogo entre a diretora e os coordenadores dos Departamentos Curriculares não é muito pacífico (P5).

Da observação participante realizada no dia dezasseis de abril de dois mil e dezoito, foi possível verificar que a diretora pede reuniões com urgência, para os Conselhos de Turma refletirem sobre um tema tão sensível como o sucesso escolar dos alunos e os docentes não acatam de bom grado as ordens que recebem. Foi possível observar que num Agrupamento tão grande era difícil voltar a reunir os professores em tão curto prazo de tempo, tal como foi estipulado pela diretora. Mas, os professores também não estavam minimamente interessados em reunir para refletirem sobre o assunto duas semanas depois das avaliações da Páscoa. Este facto confirma-se no diálogo das docentes que pensavam faltar e, também, sugeriam a realização de reuniões em simultâneo ou fictícias. Nesse mesmo dia, a conversa informal com um dos entrevistados foi possível compreender que a gestão autoritária da diretora, a falta de diálogo pessoal com os líderes intermédios dificulta as relações interpessoais e a criação de um clima estável na Escola Sede. A observação participante, de dezanove de abril de dois mil e dezoito, permitiu atestar que as reuniões realizadas para refletirem sobre o sucesso pleno haviam sido fictícias e nada iria mudar no futuro. Apercebemo-nos, também, que o facto dos diretores de turma conhecerem melhor a dinâmica de funcionamento da escola permite-lhes encontrar estratégias mais eficazes do que os outros para fazerem chegar a informação pertinente aos encarregados de educação. No entanto, nenhum deles descora as suas competências, mesmo que o façam fora do seu horário de serviço.

Os constrangimentos apontados pelos entrevistados do Agrupamento dos Plátanos no processo de melhoria e inovação foram:

- os que estão espartilhados pela legislação, tal como a pretensa autonomia da escola e da avaliação dos alunos, pois no fundo tudo se traduz no cumprimento das ordens superiores (E1);
- encontrar as pessoas certas para o cargo de liderança intermédia e que não sejam resistentes à mudança e ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (E1);
- o aumento da indisciplina, porque os alunos se vão apercebendo que os professores e os diretores de turma sozinhos pouco podem fazer para resolver o problema (E4);
- as recomendações para melhorar o que está mal na escola, normalmente, não se faz eco junto da Direção durante muito tempo (E4);
- no Conselho Pedagógico não se debatem muito as questões relacionadas com o funcionamento da escola, porque existem sempre assuntos mais importantes a tratar e decidir (E4);
- os professores que não trabalham na Escola Sede não sentem o apoio da Direção e os que desempenham cargos na escola têm que encontrar formas de motivar os colegas e de mantê-los imbuídos de um espírito de melhoria e inovação para que tudo siga o rumo que se pretende (E4);
- aos líderes intermédios que não desempenham funções na Escola Sede faltam-lhes incentivo e apoio superior (E4);
- o Modelo de Liderança Escolar ser unipessoal e centrado na pessoa do diretor não funciona (E4);
- o equipamento informático ser pouco e não funcionar convenientemente (E4);
- avaliar os alunos em diversas competências que hoje não são tidas em consideração (E4);
- pede-se muita coisa em termos de inovação, de autonomia, de valorização do trabalho e das competências desenvolvidas pelos alunos, mas a escola não está, ainda, preparada para o fazer, porque a avaliação dos alunos continua a ser muito quantitativa e muito formal (E4);
- os alunos estão cada vez menos autónomos, porque lá fora têm tantas solicitações que na escola limitam-se a cumprir os serviços mínimos para poderem passar de ano (aula e teste) (E4);
- quando se tenta implementar nas aulas um ensino mais voltado para a pesquisa e o trabalho de grupo, os alunos não aderem e os pais não valorizam, porque para eles o que conta são os Critérios de Avaliação que estão definidos para as diferentes disciplinas (E4);

- a escola sempre foi dirigida a nível superior e, agora, vê-se confrontada com uma realidade nova e não está preparada para fazer diferente do que era habitual e a coordenação limita-se a gerir o dia-a-dia (E4);
- falta de experiência para o cargo desempenhado (E5);
- a idade avançada dos professores (E5);
- a hora que existe no horário dos professores para a partilha de experiências e a aprendizagem conjunta ser ao final de um dia inteiro de trabalho (E5);
- o trabalho burocrático ser muito (E5);
- os professores terem muitas aulas no horário diário e encontrarem-se cansados para reunirem ao final do dia (E5);
- a gestão de conflitos ser difícil de mediar e encontrar as estratégias construtivas adequadas para ultrapassar ou sanar um problema que surja;
- as mudanças constantes que se introduzem no funcionamento da escola, tal como aconteceu com a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (E3);
- a dificuldade na implementação de uma cultura de partilha e de trabalhar em conjunto, assim como o desenvolvimento de atividades em parceria com docentes de outras disciplinas (E6, E7);
- e os novos desafios causam insegurança nos docentes, porque acabam por ser obrigados a demonstrar recetividade a mudanças que nem sempre acreditam na sua eficácia (E7).

Neste Agrupamento, o entrevistado E2 tem uma posição muito própria acerca dos constrangimentos no processo de melhoria e inovação e que merecem um olhar diferente, porque também vai apontando sugestões de melhoria para as situações que apresenta. Destacam-se, no seu discurso, o seguinte:

- “Continuo a não concordar com os “Mega Agrupamentos”, pois considero-os superficiais para o desempenho das escolas a nível académico e pedagógico. (...)”, porque tratam-se sempre de realidades muito diversas e, este facto, “requeria a presença continuada da Direção em ambas as escolas. Gerir vários focos pode comprometer os desempenhos das escolas e ao mesmo tempo é muito complicado! (...) Uma escola pequena é prejudicada pela falta de diversidade e não pode ser demasiado grande por se tornar difícil de gerir” (E2 – UR1216).
- Nas escolas existe um centralismo muito grande e um défice de democracia, facto que dificulta o desempenho das lideranças intermédias. “O sistema deveria favorecer e

reforçar o papel das lideranças intermédias e, assim, haveria o reconhecimento pelos pares daquelas pessoas que possuem o perfil para executar determinado cargo, como por exemplo a coordenação de um Grupo Disciplinar (...). O Conselho Pedagógico é o órgão por excelência para dinamizar e conceber a forma, em termos pedagógicos, como a escola funciona (...)” (E2 –UR1217).

- “Em relação à melhoria e inovação, em todas as escolas existem bolsas de resistência formadas pelos professores. De uma maneira geral os professores são céticos em relação a tudo o que lhes é proposto e à inovação e isto não tem a ver com a idade, mas sim com a própria mentalidade construída durante a formação inicial, no seu percurso profissional, quer pelo seu próprio perfil psicológico. (...) Um processo de melhoria e inovação implica trabalhar mais com os seus pares, origina mais reuniões e a mudança de práticas letivas. Há professores que (...) não refletem sobre a ação educativa e sobre a sua própria ação!” (E2 – UR1218).
- “ (...) A demonstração de uma certa insegurança por parte dos professores na alteração dos seus métodos de trabalho e na aplicação de novos métodos aprendizagem que saiam do padrão clássico, latino, por terem receio de perderem o controlo dos alunos e da disciplina na sala de aula (...). Contribuiria muito para o processo de inovação a redução de alunos por turma, porque estas novas metodologias de trabalho podem vir a conferir uma maior autonomia aos alunos, mas em turmas muito grandes este trabalho torna-se difícil (...) e corremos o risco de não conseguirmos obter o sucesso escolar pretendido e uma maior autonomia” dos mesmos (E2 – UR1219).
- “Numa escola todos temos responsabilidades, tanto os líderes como os liderados, porque as lideranças constroem-se através dos contrários. (...) Eu considero que os professores que assumem cargos de liderança numa escola deveriam ter uma formação específica para desempenhar o seu cargo (...). A liderança tem uma componente psicológica e relacional muito forte e é imprescindível ser-se bom para se conseguir aproveitar o que uma pessoa tem de melhor e que esta dê o seu máximo para o bem da comunidade escolar. Por isso digo que deve haver uma preparação do líder (...). Há pessoas que procuram a sua formação como autodidatas ou junto de Instituições de Ensino Superior (...). Isto quer dizer que nem todas as pessoas refletem sobre a sua prática pedagógica e a sua ação na escola” (E2 – UR1228).
- “Há muita gente que está no Conselho Geral ou noutro órgão qualquer da escola mas que não sabem quais são as competências do órgão do qual fazem parte. Este problema

não é específico desta escola, mas da generalidade das Escolas Portuguesas” (E2 – UR1229).

- “Isso é um ponto a favor do Projeto-Lei que permite ao diretor nomear as pessoas para certos cargos, porque geralmente existe consenso nessas escolhas e de ideais. Mas isto não quer dizer que as competências sejam bem desenvolvidas, isto porque as pessoas nem sempre são autónomas” (E2 – UR1231).

Da leitura da listagem imensa de constrangimentos apontados pelos nossos entrevistados podemos destacar aqueles que foram apontados pelo entrevistado E2 do Agrupamento dos Plátanos, por serem no nosso entender os mais revelantes no funcionamento e no processo de gestão das nossas escolas. Claro que uma cultura de colaboração, um bom clima de trabalho, o envolvimento dos encarregados de educação no controlo da indisciplina e na melhoria do sucesso escolar, as formas de liderança, a existência de recursos físicos, materiais e humanos indispensáveis para o bom funcionamento das escolas, a experiência dos professores, as mudanças legislativas constantes, a burocracia excessiva, a resistência operada pelos docentes a tudo o que é processo de melhoria e inovação são, também, constrangimentos com peso relevante na implementação de processos de melhoria e inovação, assim como na promoção do sucesso educativo.

A mudança, a incerteza e a instabilidade com a qual se vive hoje, as organizações escolares têm que se repensar e reajustar para poderem ser atuais e fazer sentido a sua ação. Neste tipo de Organização Escolar os seus membros têm de ser mais que meros executores das decisões de outrem, pois não podem ser moldados pela passividade, o conformismo e o destino acabado. Muito pelo contrário, devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação. Uma organização estará fadada ao insucesso caso seja inflexível, silenciosa no diálogo, cética em relação às potencialidades dos seus membros e pensada do topo da hierarquia para a base (Alarcão, 2001).

Hoje exige-se que os docentes sejam capazes de reconhecer que devem ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência enquanto profissionais para serem capazes de influenciar a aprendizagem dos alunos e a eficácia da escola. Os constrangimentos que se encontram nas escolas e que se prendem com o processo de inovação e melhoria resultam, muitas vezes, da dificuldade de reconhecimento que o desenvolvimento profissional e institucional é fruto da falta de reflexão e de aprendizagem a nível pessoal e coletivo. A falta de preparação e de reflexão sobre as ações tomadas desde o topo até à base da organização influencia o empenho, o acompanhamento, a planificação e a gestão dos processos, porque o



projeto colocado em prática não é uma pertença de todos os intervenientes. Quando não se juntam as sinergias de todos os elementos da comunidade educativa para responder às novas necessidades dos nossos alunos e aos apelos da sociedade atual, o processo educativo dificilmente será garante de qualidade, de diversificação de processos, de implementação de dinâmicas de ação ricas e eficazes.

#### **9.1.4.5. Subcategoria “Práticas Pedagógicas”**

As práticas pedagógicas ao longo dos tempos mais próximos, por norma, não sofreram alterações mesmo com a alteração da legislação ou quando os resultados escolares não eram muito favoráveis. Com a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, como forma experimental, três dos agrupamentos estudados aderiram para estimular os professores a adotarem novas metodologias de trabalho e motivar os alunos para as aprendizagens.

No Agrupamento das Acácias está a ser implementado o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o que está a levantar algumas questões por ser uma coisa nova, mas todos estão a aprender e pretendem que esta experiência sirva para criar um vínculo entre os docentes que permita melhorar o sucesso dos alunos e a coesão escolar (V2). Por norma, os docentes entregam-se muito ao que estão a fazer embora não tenham condições para implementar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e os próprios alunos aderem muito bem e querem colaborar com aquilo que se está a fazer (V2), porque neste Agrupamento existe a capacidade de estar virado para a novidade, de inovar e dos professores alterarem as suas práticas (V3). Embora, facilmente, as pessoas recuem para situações de conforto quando não lhes é exigida a mudança (V3), mas quando são desafiados os professores acabam por seguir os exemplos dos colegas quando existe a partilha de boas experiências (V4).

“Este ano com a flexibilidade e autonomia, o que fizemos foi uma gestão diferente da carga horária de algumas disciplinas o que veio permitir a criação de uma disciplina de comunicação, porque pensamos que é um *handicap* grande nos nossos alunos. Esta disciplina é lecionada pelos professores do nosso Departamento, mas sobretudo pelos diretores de turma. Nesta disciplina, os alunos desenvolvem a sua capacidade de comunicação oral, porque pensamos que de facto precisam de saber como se comportar para comunicar de uma forma correta num local público. Eles precisam saber como fazer uma reclamação ou preencher um formulário ou seja o que for nesses locais. Por outro lado, a comunicação exige preceitos e condutas adequadas (...). Para além da comunicação em si há todo um contexto em que ela se desenvolve e é necessário que eles aprendam isso aqui” (V5 – UR161).

“Na língua estrangeira nós optámos por fazer a divisão de uma aula de noventa minutos, onde metade da turma está a ter Inglês e a outra metade está a ter o Francês. No segundo tempo trocam. Isto com o intuito de desenvolver a oralidade, porque nas nossas aulas sabemos que a comunicação em língua estrangeira é desenvolvida a comunicação oral virada para o dia-a-dia e para a prática. Só podemos desenvolver comunicação oral falando e esses quarenta e cinco minutos são mesmo utilizados para desenvolver a prática oral da língua e são muito bons, porque os resultados são muito significativos” (V5 – UR162).

No Agrupamento dos Sobreiros não está a ser implementado o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, mas há anos que se deparam com fracos resultados escolares. Por isso, durante a gestão anterior foi implementado um novo “*Modelo de Ensino*” norteado pela aplicação de seis guiões que eram, no fundo, a planificação diária dos docentes. No final de cada guião, os alunos autopropunham-se à realização de um teste escrito. Na sala de aula, os alunos trabalhavam em grupo, as chamadas “ilhas”, e iam desenvolvendo o trabalho. Para os professores era complicado acompanhar os alunos e corrigir todo o trabalho que estes realizavam.

Os professores tinham muito trabalho e perdia-se o seu papel de transmissor de conhecimentos. A ideia até não era má, mas os alunos copiavam as coisas uns pelos outros e quando terminado um guião faziam um teste numa sala própria para o efeito. Como as aprendizagens não tinham ficado solidificadas os resultados escolares internos e, sobretudo, os externos eram maus.

A experiência durou durante três anos e os docentes viram-se obrigados a falar com o diretor sobre a situação. Nessa altura houve a tentativa de mudar algumas coisas, mas o diretor acaba por sair. Quando a atual Direção assumiu o cargo acabou com os guiões e ficaram com o problema de terem alunos que não possuíam as competências básicas para poderem realizar os exames.

No Relatório de Avaliação Externa de 2013 é possível verificar que a equipa da IGEC apontou várias debilidades a este novo “*Modelo de Ensino*” das quais se destacam as seguintes: (i) valorização essencialmente da avaliação sumativa; (ii) o trabalho desenvolvido não tinha subjacente a utilização de modalidades e instrumentos de avaliação variados e adequados às características dos alunos; (iii) não potenciava o desenvolvimento de autoavaliação regulada no processo de ensino aprendizagem de cada aluno e a efetiva adequação de estratégias educativas aos ritmos de aprendizagem específicos; (iv) não garantia a confiança na Avaliação Interna, nos resultados e na equidade da avaliação; e (v) os resultados escolares continuavam muito baixos e pouco motivadores para a comunidade escolar.

No Agrupamento dos Eucaliptos o entrevistado P7 diz-nos que as práticas letivas que usavam no início da carreira já não resultam, porque os alunos mudaram, por isso precisam de conhecer outras formas de fazer as coisas. Necessitam de formação sobre gestão de conflitos e a aprendizagem diferenciada, assim como de turmas mais pequenas e de mais tempo para se debruçarem e refletirem sobre a mudança das práticas letivas que usam.

Diz-nos o entrevistado E4, do Agrupamento dos Plátanos, que “para inovar, para criar autonomia e fazer trabalhos de projeto devemos ter mais recursos informáticos disponíveis na escola. Isto não quer dizer que a aula deixe de ser expositiva, mas seria um contributo para fugir à aula que até agora era considerada como aceite e normal! Verifica-se o seguinte: os conteúdos são os mesmos, a forma de avaliar é a mesma, os professores pouco alteraram a sua forma de lecionar, existem os Exames, as Provas de Aferição e provas comuns...” (UR999).

O entrevistado E5 realça a mais-valia de pessoas que não são professores da turma irem às aulas para partilharem a sua experiência pessoal sobre assuntos tratados na sua disciplina, como por exemplo a Guerra Colonial e o momento da Independência, para as aprendizagens serem mais significativas. Diz-nos, também, que a necessidade de mudar as práticas letivas é uma questão de necessidade pessoal e não pode ser uma sugestão externa ou imposição. Faz-se referência à construção de “Provas Comuns” elaboradas por todos os professores do Agrupamento, que lecionam o mesmo ano de escolaridade, e à realização de reuniões periódicas de Grupo e de Departamento para fazerem a avaliação, a definição e o ponto da situação do trabalho (E3).

O entrevistado E6, está a implementar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular no quinto ano e explica-nos que são realizados Conselhos de Turma onde se definem os projetos comuns a algumas disciplinas e qual o contributo de cada professor, tendo em atenção os conteúdos lecionados em cada uma delas. No seu caso concreto, ela participa na construção do *Blogue* da turma, recorre muito a comparações, a canções, a aplicações de telemóvel, por forma a recorrer a estratégias diversificadas e motivadoras. Procura, assim, fugir às aulas expositivas, embora não abdique da sistematização dos conteúdos no final de cada unidade, através da apresentação de um *PowerPoint*, e de um resumo que os alunos registam no caderno diário.

Do exposto, anteriormente, podemos verificar que em todos os Agrupamentos estudados sempre existiu a preocupação de modificar as estratégias de aprendizagem com a finalidade de melhorar os resultados escolares e de motivar os discentes para as aprendizagens. Contudo, verificamos que apesar do esforço despendido pelos gestores das escolas e pelos professores pouco ou quase nada se conseguiu alterar até ao momento.

Nas comunidades de aprendizagem profissional são inseridos elementos culturais e estas caracterizam-se pela valorização do trabalho conjunto dos professores para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, tendo como base evidências e dados que sustentam as iniciativas de desenvolvimento na sala de aula e servem de base para solucionar os problemas de maior dimensão na escola. Estas comunidades centram o seu trabalho no aluno e partilham a responsabilidade do domínio dos conteúdos por parte dos discentes e do seu progresso nos estudos. Desenvolvem métodos inovadores de ensino para ajustarem os programas aos alunos e sem comprometerem as expectativas de aprendizagem destes últimos (Hargreaves, 2003).

A cultura de inovação e mudança não se consegue instituir por Decreto. O reconhecimento conjunto da necessidade de efetuar a mudança deve estar de acordo com as especificidades da população escolar e do potencial do corpo docente. Os bons exemplos que existem no nosso país não podem ser generalizados às restantes escolas, porque as realidades são muito diferentes quer a nível de organização, recursos humanos e materiais, competências reflexivas e de tomada de decisão, segurança no desempenho das funções docentes e de gestão, vontade de mudar, capacidade de trabalho conjunto e de criação de saber.

#### **9.1.4.6. Subcategoria “Inovação”**

Se a inovação pressupõe mudanças a nível específico ou pontual em aspetos do desenvolvimento curricular, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular será visto como uma janela de oportunidade para que esta venha a ocorrer nas Escolas Portuguesas. No entanto, será necessária a mudança das convicções das pessoas, a existência de condições físicas e materiais, melhorias efetivas nas práticas profissionais ou nas ações desenvolvidas para promover o sucesso escolar.

O entrevistado V3, do Agrupamento das Acácias, diz-nos que o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular foi aceite no Agrupamento “por ser desafiante para a escola e para que as pessoas não se sintam confortáveis como estão. (...). Com o final das Áreas Curriculares não Disciplinares e, com o governo anterior, o centrar o ensino nos resultados escolares no sentido mais tradicional do termo, ou seja mais nas práticas curriculares e menos na globalidade. As coisas não podem ser vistas de forma parcelar, mas sim na globalidade. Só estávamos a pensar e a trabalhar para a Matemática e depois para o Português... Enfim, trabalhávamos para os números e as pessoas não se reviam com isso. Agora, foi necessário tomar um pouco o pulso a isto. As pessoas, agora, estão mais atentas e mais cuidadosas com a relação e sentem-se mais confortáveis no seu espaço tradicional de trabalho e de comunicação. Essa era uma proposta de

voltarmos a desafiar as pessoas para fazerem coisas diferentes. Tanto mais, que até agora, as coisas estão a correr bem!” (UR077).

No Agrupamento dos Eucaliptos, o entrevistado P1 explica-nos que todo o projeto que vá ao encontro do Plano Estratégico do Agrupamento é encarado como um desafio, tal como aconteceu com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Refere que “ao colocarmos os nossos profissionais em reflexão permanentemente, estamos a contribuir para a construção da profissionalidade docente. O desenvolvimento da profissionalidade faz-se com a experiência, com a deteção de problemas e constrangimentos, para encontrar sempre soluções que nos façam ultrapassar essas dificuldades e, sobretudo, se façam refletir nas aprendizagens dos alunos. Ou seja, se eu usei determinados recursos devo refletir em que medida se está a refletir nas aprendizagens dos alunos” (UR528). O entrevistado P2 informa-nos que “no final do ano passado realizou-se uma iniciativa de partilha de experiências do trabalho realizado no Agrupamento. Esta iniciativa partiu de um conjunto de pessoas que têm uma preocupação acrescida na escola e que consideram que deve haver partilha de experiências entre os colegas. No fundo, foi uma forma de abrir o caminho para a adoção de novas metodologias de trabalho e para as pessoas começarem a ter um olhar diferente sobre o trabalho colaborativo. Cada um poderia, depois, encontrar o espaço, a forma, o tempo para adotar novas metodologias de trabalho. Aqui, existe um conjunto de pessoas disponíveis para partilharem o mesmo tipo de preocupações e com esta iniciativa pretendia-se que houvesse o espírito de “contágio”, pois tudo é possível fazer desde que tenhamos vontade de mudar e experimentar coisas novas” (UR629).

Para o entrevistado E1 do Agrupamento dos Plátanos, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular já dá autonomia para inovar num projeto, porque proporciona a oportunidade de melhorar as práticas letivas e contribuir para a aprendizagem dos alunos. Mas, o entrevistado E4 lamenta que o facto de inovar não passe por uma forma diferente de avaliar os alunos e de haver autonomia para “mexer nos currículos de forma a reorganizar os conteúdos” com o intuito dos professores das diferentes disciplinas poderem “lecionar o mesmo assunto ao mesmo tempo” (UR1001). Mas, também, é necessário mudar a forma de pensar das pessoas segundo a opinião do entrevistado E3. Mais concretamente refere que “as pessoas têm que mudar esta forma de pensar e encarar todo o processo como necessário para se poder crescer profissionalmente, porque não estamos aqui para apontar o dedo a ninguém, mas sim para partilhar experiências e, em conjunto, através do diálogo tentar ultrapassar os problemas que eventualmente tenham surgido” (UR1093).

Desta vez, a inovação que se pretendeu implementar nas escolas não foi inteiramente desenhada e generalizada. Mas, o poder coercivo continua a existir, porque a necessidade de implementar a mudança não partiu da iniciativa das escolas. Verificou-se, uma certa abertura para dar às escolas uma margem de autonomia para adaptar os Currículos às particularidades da comunidade que serve e às características específicas dos seus alunos. Daí já se poder verificar diferenças no discurso dos entrevistados, pois as escolas estão em estádios de desenvolvimento organizacional diferentes e as suas comunidades docente e discente apresentam necessidades diferentes em termos de formação.

Embora a planificação oriente e ilustre o processo de mudança, esta deve ser elaborada com vista a contemplá-los de forma progressiva, bem como prever e criar espaços para reformulações face a mudanças imprevistas ou mudança de prioridades durante o processo. A mudança é um processo evolutivo ou progressivo, logo a planificação deve ser de pequena dimensão e flexível. O melhor será gerar consensos e entendimentos sobre o plano de trabalho a seguir. Por outro lado, devem ser criados processos e formas de trabalhar orientadas para a auto análise e revisão daquilo que vai sendo feito, alterar o que poderá ser objeto de mudança e mais tarde estabelecer consensos sobre os planos de ação (Bolívar, 2003).

A inovação é um processo difícil de implementar, mas só ocorre quando o desenvolvimento profissional e o organizacional caminharem a par, pois um não existe sem o outro. O desenvolvimento profissional é um processo contínuo de aprendizagem que implica mudanças individuais na ação profissional desse indivíduo. Mas, para que ocorra a aprendizagem organizacional implica a existência de processos de mudança no local de trabalho e na relação entre os intervenientes, pois resulta de práticas formativas em contexto de trabalho com o propósito de melhorar as metodologias educativas implementadas, resultado de uma aprendizagem reflexiva e colegial.

#### **9.1.4.7. Subcategoria “Papel da liderança de topo”**

Hoje em dia, a liderança de uma organização escolar é um desafio enorme e deve implicar não só o diretor como também os outros líderes intermédios. É fundamental haver uma conjugação de esforços para concretizar as metas definidas para o Agrupamento.

O Agrupamento da Acácias é TEIP, há muito tempo, e o entrevistado V2 explicou que “ (...) a liderança de topo é a base de todo o funcionamento. Tem de haver uma boa liderança de topo para que, depois, as outras lideranças, também, funcionem. Neste momento, os desafios que se colocam às escolas deste país estão relacionados com aquilo que se passa na sociedade e em casa. Portanto, neste momento, é muito difícil gerir todos estes conflitos que

os alunos trazem para a sala de aula e que são reflexo da sociedade. O diretor tem que ter consciência daquilo que se passa na escola, na sociedade e nos contextos familiares para, depois, conseguir planejar e tomar as decisões sobre aquilo que a escola tem que fazer” (UR040).

O entrevistado V6 dá-nos a sua opinião acerca do papel de um diretor numa Organização Escolar. Ele diz-nos: “no modelo em que estamos a parte mais importante no agrupamento é a Direção, mas principalmente o diretor. Ele torna-se onnipresente, porque existe aquela ideia de que eu posso, quero e mando! Se o diretor for uma pessoa muito interativa, dinâmica e que goste de ser um líder nato é fundamental para o bom desempenho e para os próprios colegas serem coerentes. Se assim não for o desempenho e a satisfação é totalmente diferente. Os outros elementos da Direção também contribuem para isso, mas se o diretor não possuir essas características as coisas não funcionam bem. Num Agrupamento, o diretor é uma peça fundamental e se for uma pessoa que luta por uma série de perspectivas e ideias as coisas acabam por funcionar melhor” (UR199). Verifica-se que ambos os entrevistados defendem a hierarquização do poder e a centralização na liderança de topo.

Embora não se possa ter uma opinião da equipa de Avaliação Externa sobre o papel do atual diretor, podemos perceber que a sua antecessora apresentava uma capacidade ímpar na gestão dos recursos humanos por ser firme e transparente nas suas decisões, por forma a responder às necessidades e expectativas de todos os atores escolares e famílias. No Relatório de Avaliação Externa, de 2007, é feita referência ao seguinte:

1. a distribuição do serviço e a elaboração dos horários era realizada de acordo com critérios de natureza pedagógica;
2. os diretores de turma eram nomeados de acordo com o seu perfil;
3. era devidamente planeada a integração dos novos professores no início do ano letivo;
4. privilegiava-se a comunicação para aumentar a participação dos pais no Agrupamento;
5. o estabelecimento de parcerias, protocolos e projetos ajudou no apetrechamento dos equipamentos fundamentais para o desenvolvimento de percursos profissionalizantes e experiências curriculares diversificadas;
6. existia equidade e justiça na distribuição do serviço docente, na constituição das turmas, na elaboração dos horários, na avaliação das aprendizagens, no encaminhamento dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem e oriundos de famílias mais desfavorecidas da população para alternativas mais indutoras de sucesso, assim como o uso de políticas de “discriminação positiva” para evitar a estigmatização dos alunos de etnia cigana;

7. a liderança foi considerada dinâmica e de “porta aberta”, onde a presidente do Conselho Executivo assumia papel de destaque;
8. era receptiva à inovação através das iniciativas que lançava e supervisionava, assim como na forma como acolhia e apoiava projetos oriundos do interior ou exterior da Organização Escolar,
9. e o desenvolvimento de trabalho cooperativo com diversas instituições locais, com o Ministério de Educação, organizações públicas e privadas de âmbito nacional e internacional. Nesta altura foram criadas estruturas para perdurar no tempo e existir uma visão clara dos novos desafios e oportunidades.

No relatório de 2011 da Avaliação Externa, a sua liderança continua a ser considerada como sendo forte e apostou-se na formação dos professores tendo em vista a melhoria do ato educativo, a aposta na continuidade pedagógica, a promoção de um bom clima de educativo e de uma cultura de rigor, exigência e de abertura a novos desafios.

No Agrupamento dos Sobreiros, apenas o entrevistado A4 nos faz referência ao tipo de liderança da Organização Escolar e verifica-se que existe a tentativa de partilhar a liderança. Este refere que “ esta liderança é um pouco partilhada por todos e não só pelo diretor ou pelo presidente do Conselho Geral” (UR401). Esta informação não pode ser corroborada pela leitura dos Relatórios de Avaliação Externa do Agrupamento, porque este diretor assumiu o cargo recentemente. No Relatório de Autoavaliação não é possível verificar se o princípio orientador da ação do diretor relativo à gestão e liderança (gestão participada/decisão responsável assente no diálogo e na partilha; responsabilidade diferenciada, partilhada e responsabilizada; desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisão; liderança partilhada através da delegação de competência e simultaneamente liderança responsável centralizada em três níveis de intervenção: Direção; Estruturas Intermédias e Sala de Aula; valorização dos compromissos informais da organização) que consta do Projeto de Intervenção do Diretor está ou não a ser concretizada a intenção de a promover.

Os entrevistados do Agrupamento dos Eucaliptos apontam como papel da liderança de topo o seguinte: (i) a realização de reuniões entre a diretora e os coordenadores intermédios para promoção de momentos de reflexão sobre o trabalho para encontrarem medidas de melhoria, tendo em vista uma organização pedagógica repensada e avaliada em vários momentos do ano letivo (P1); e (ii) o papel do Conselho Geral é intervir como elemento orientador para a elaboração de um Plano Anual de Atividades justo e equitativo, assim como



de supervisor do trabalho desenvolvido em toda a organização escolar, mas sem passar por cima das decisões tomadas pelos diversos Órgãos da Escola (P2).

Aqui, tanto a diretora como o presidente do Conselho Geral explicam qual o seu papel na Organização Escolar. No entanto, o entrevistado P7 aponta críticas ao papel desempenhado pela diretora do Agrupamento de Escolas, nomeadamente: (i) não mostrar aos líderes intermédios aquilo que estão a fazer mal; (ii) colocar em causa o trabalho que desenvolvem e não os ajudar; e (iii) obrigar as pessoas a participar em atividades sem as ouvir primeiro e dar pouco crédito àquilo que é bem feito pelos professores e alunos.

Da leitura do Relatório da Avaliação Externa de 2015 verifica-se que a equipa da IGEC considerou que a diretora exercia uma liderança em sintonia com a visão expressa no planeamento estratégico. É uma liderança marcada pela exigência, pela capacidade de concretização, pelo dinamismo e pela abertura a novos projetos/soluções. Caracteriza-se por ser uma liderança presente e determinada a fomentar o espírito de coesão.

Os líderes intermédios do Agrupamento dos Plátanos referem que: (i) a líder de topo lhes dá autonomia para fazerem o seu trabalho e está sempre presente para os auxiliar (E5 e E7); deve ser líder de topo uma pessoa que tenha o perfil certo, que seja diplomata, que saiba gerir as situações com ponderação, que crie condições para o desenvolvimento do Projeto Educativo do Agrupamento, o Plano Anual de Atividades e as medidas da tutela com sucesso (E3); e (iii) a Direção da escola tem uma atitude muito recetiva a novos projetos e pela sua experiência despoleta processos que considera importantes para melhorar o desempenho dos alunos, mas exige e acompanha sempre muito de perto os resultados obtidos (E2).

No Relatório de Avaliação Externa de 2015 podemos constatar que a diretora, em conjunto com a sua equipa, exerce uma liderança forte e tem um rumo bem definido para o funcionamento da Organização Escolar que gere. Existe abertura, disponibilidade e empenho no exercício das suas funções, mas não cede a pressões em situações de negociação e diálogo.

Nos Agrupamentos Escolares estudados verifica-se que são os diretores que “tomam as rédeas” de comando da Organização Escolar e os líderes intermédios pouco contribuem na tomada de decisão. Apenas no Agrupamento dos Sobreiros existe a intenção de implementar uma liderança partilhada, mas as evidências não nos conduzem a essa conclusão.

Os diretores e outros membros dos Órgãos Administrativos devem estar dispostos a colocar em prática uma autoridade integrada em compromissos partilhados, ideias comuns e responsabilidade pessoal. Os professores devem estar dispostos a apoiar a mudança e aceitar mais responsabilidades por aquilo que acontece na escola. A escola será, portanto, o centro da mudança (Sergiovanni, 2004).

Os responsáveis pela administração de uma Organização Escolar, em particular o diretor, não devem participar isoladamente na tomada de decisão. Devem ser estimuladas as lideranças intermédias para a criação de uma cultura de colaboração ao nível da tomada de decisão, pois assim corresponsabilizam-se com a adoção de medidas que tenham impacto significativo no desempenho da Organização Escolar.

#### **9.1.4.8. Subcategoria “Mobilização das lideranças intermédias”**

Os líderes intermédios, por norma, seguem as orientações emanadas a nível superior por não estarem habituados a tomar a iniciativa de propor mudanças para melhorar o desempenho da Organização Escolar. Por outro lado, não é costume serem consultados pelo líder de topo aquando da tomada de decisão. Embora o paradigma do funcionamento organizacional tenha mudado, os Processos de Gestão e Administração Escolar continuam centralizados na figura do diretor. Há que aproveitar as iniciativas que podem servir de alavanca para gerar processos de mudança e melhoria, mas para isso será necessário mobilizar o pessoal docente, que no terreno, implementa as estratégias definidas para alcançar as metas do Projeto Educativo.

Da análise das entrevistas efetuadas, no Agrupamento das Acácias verificou-se que os líderes intermédios se sentem mobilizados quando fazem chegar ao diretor as propostas que resultam do debate que ocorre nas reuniões de Departamento e de Conselho de Diretores de Turma, pois assim “podem dar o seu parecer e contribuir para a alteração daquilo que estiver a correr pior ou melhorar o que já está bem. O que se pretende é chegar a um produto final que seja aceite por todas as partes. Claro que nem sempre estamos de acordo, pois uma coisa é estar a dirigir uma escola e outra é estar na sala de aula com os alunos. Portanto, aqui tem de haver muita partilha e muita conversa, tanto da parte do diretor para explicar o que pretende fazer e da nossa para conseguirmos aplicar as estratégias definidas dentro da sala de aula” (V2 – UR047). Isto acontece, porque “a Direção caracteriza-se por ser bastante aberta ao diálogo. Ela promove o diálogo com os diretores de departamento e os coordenadores de diretores de turma e isso é algo que nos desafia” (V4 – UR125).

O entrevistado V3 defende que os líderes intermédios “têm que tomar decisões segundo as responsabilidades que têm, conversar, acompanhar, disponibilizar dados sobre questões que se colocam de cada uma das disciplinas e nas áreas, enviar informações, são responsáveis pelo processo de formação interna nos grupos. Enfim, realizam um conjunto de atividades que se pretende que sejam eles a fazer e constitui o seu trabalho na escola. Não foge disto” (UR080).

O papel das lideranças intermédias, no Relatório de Avaliação Externa, de 2011, era considerado um ponto forte. Na altura, já era referido que ao nível dos Órgãos de Gestão Intermédia existiam lideranças bastante participativas e colaborantes. Estavam motivadas por objetivos comuns e a sua tarefa estava facilitada pela estabilidade do corpo docente. Por outro lado, os diretores de turma eram considerados interlocutores determinantes na Organização Escolar, por serem os facilitadores da comunicação entre pais, alunos, professores e a Direção.

No Relatório de Autoavaliação, correspondente ao período de 2013/2017, foi considerado ponto forte a eficácia e a importância das lideranças intermédias, na medida que foi manifestado um elevado grau de satisfação por parte dos docentes.

Na opinião do entrevistado A2, do Agrupamento dos Sobreiros, “o diretor consegue cativar o pessoal docente e não docente para os seus desafios e estes acabam, também, por ser os nossos desafios!” (UR277). O diretor, por sua vez, explica-nos como faz a mobilização dos líderes intermédios e diz: “é muito simples é uma questão de partilha. No Conselho Pedagógico existe uma novidade, uma melhoria de gestão ou pedagógica é partilhada, explicada e assimilada “com alguma adesão”. As melhorias são interiorizadas de forma a fazerem parte de si e as pessoas compreendem a razão da melhoria. A partir daí o trabalho é facilitado e está tudo feito, porque as coisas que dizem respeito à melhoria e à inovação fazem-se muito rapidamente. A escola poderia ser um problema para as implementar, mas as pessoas até acham normal e interessante. O Estudo Autónomo no Apoio ao Estudo do Segundo Ciclo foi-nos proposto pela Universidade Católica e ontem em Conselho Pedagógico em vinte minutos foi apresentado o projeto e as pessoas até já tinham estratégias, ideias, materiais e agora já estão a trabalhar” (A1 – AR298).

A entrevistada A2 explica que se esforçam muito para apresentar resultados escolares melhores e diminuir a indisciplina. No início do ano, os professores tomam conhecimento dos resultados escolares dos alunos e é-lhes apresentado o Documento Orientador do Agrupamento com as medidas que se pretendem implementar. Ao compreender a realidade tentam encontrar as ferramentas para fazer mais e melhor e ao conhecer a liderança de topo ficam a saber que contam com ela para mobilizar esforços para favorecer a disciplina e melhorar os resultados escolares. Sentem que estão todos envolvidos nesse processo de melhoria dos resultados escolares. “(...) Eu acho que a partilha de informação e a motivação ajuda na melhoria do desempenho das lideranças intermédias. Por exemplo, às reuniões dos Conselhos Pedagógicos ninguém falta e ninguém quer faltar, porque existe muita partilha do que se passa nas salas de aula, dos resultados escolares alcançados... e isso nós levamos aos nossos Departamentos para

haver uma tentativa efetiva de implementar novas soluções. Passa tudo por comunicar, partilhar informação e motivar” (A2 – UR299).

Verifica-se que o diretor do Agrupamento dos Sobreiros desafia os líderes intermédios a procederem ao acompanhamento dos colegas, à realização de trabalho colaborativo e à reflexão. O entrevistado A3 confirma isso mesmo quando refere que “no Pedagógico foi solicitado que os coordenadores acompanhem os colegas de forma cooperativa e atenta, para desafiar os colegas a diversificar metodologias de ensino para aperfeiçoarem as suas estratégias de ensino numa tentativa de melhorarem os resultados escolares. Isto é feito não só nos Departamentos como nos Conselhos de Turma, porque é raro o professor que não tenha que justificar um número superior de níveis inferiores a três. É necessário fazer uma série de relatórios e justificar todos os níveis inferiores a três. Estamos sempre a refletir sobre o que não está a correr bem e o que podemos fazer para melhorar, ficando tudo devidamente registado nas atas, quer do Conselho de Turma como nas dos Departamentos” (UR300).

O entrevistado A4 tenta demonstrar que tudo decorre de forma normal e sem grandes exigências da parte do diretor. Diz-nos que as lideranças intermédias “são mobilizadas através do trabalho normal que fazem. Isto é uma estrutura em pirâmide... (pensa) através do trabalho que desenvolvem, das opiniões que transmitem, da base para o topo e vice-versa. Todos vamos contribuindo com as nossas opiniões, em sede de Grupo Disciplinar, Conselho de Diretores de Turma, Departamento, Conselho Pedagógico, Direção, Conselho Geral, e em Reuniões Gerais de Escola. (...) As lideranças intermédias são peças chave em todo este processo (UR301), nomeadamente o “ (...) papel dos diretores de turma” porque “ (...) eles trabalham imenso para poderem melhorar o funcionamento das aulas” (A6 – UR409). Concluem que “as lideranças intermédias são fundamentais e essenciais neste projeto. A forma de nos posicionarmos neste Agrupamento privilegia as lideranças intermédias num processo de responsabilidade e responsabilização do seu trabalho” (A1 – UR400), porque é “ (...) através do contato que é feito com os colegas” que se pode “proceder à melhoria e à inovação” (A7 – UR459) dado que, ainda, “há muita coisa a melhorar, mas o que já se conseguiu tem muito a ver com o papel desempenhado pelos líderes intermédios da escola, pela Direção e pelos funcionários” (A6 – UR408).

O Relatório de Autoavaliação corrobora com esta perspetiva dos entrevistados na medida que a maioria dos inquiridos considera que é adequado o desempenho das funções dos coordenadores do pessoal docente, dado que os mantém informados sobre o que deve ser feito para poderem melhorar o seu desempenho profissional. Agora, já estão no caminho certo para poderem ultrapassar uma debilidade apontada no Relatório de Avaliação Externa de 2013, uma

vez que nessa altura era referido que não estavam asseguradas lideranças participativas dos Órgãos de Gestão Intermédia no incentivo dos diferentes pares ao espírito de missão e ao reforço da comunicação. Ao não estarem assegurados esses requisitos ficava dificultada a resposta aos desafios que se colocavam ao Agrupamento, nomeadamente ao que dizia respeito aos baixos resultados escolares e à articulação das diferentes Estruturas e Órgãos da Escola.

No Agrupamento dos Eucaliptos a diretora começa por explicar que não sabe “muito bem o que se entende aqui por lideranças intermédias, porque na legislação e na investigação vejo apenas focado o papel dos coordenadores de departamento. Mas, para mim existem outras muito importantes, como por exemplo os diretores de turma, os coordenadores de projetos, o coordenador do Plano de Ação Estratégica, o coordenador do Apoio Tutorial Específico e o coordenador para a Cidadania no âmbito das turmas da Flexibilidade Curricular. Há cada vez mais uma procura de se encontrar a responsabilidade individual ou coletiva, no sentido de haver um coordenador de uma equipa de trabalho e que este contribua para que cada uma das pessoas se aproprie daquilo que são os objetivos desse trabalho” (P1 – UR512).

O entrevistado P1 continua a sua explicação dizendo: “aquilo que eu procuro enquanto dirigente, em diferentes momentos ao longo do ano, é começar por conhecer as pessoas e como elas estão mobilizadas... Eu sinto uma necessidade muito grande de ter uma relação de proximidade com as pessoas que chegam ao Agrupamento, mas infelizmente não consigo dar continuidade devido às dimensões que este tem. Mas, faço questão de receber todos os colegas que chegam de novo, porque esses primeiros dias funcionam como um cartão-de-visita da escola e a mim permite-me conhecer o perfil dos colegas e, depois, com aquilo que as pessoas mais se identificam nas suas áreas de trabalho. Vou tentando conhecê-las para que à medida que os projetos vão surgindo na escola podermos ir dinamizando em conjunto” (P1 – UR513). “Por outro lado, tento realizar reuniões periódicas com as pessoas que fazem parte dessas equipas. No início as reuniões são, normalmente, mensais, mas com o tempo a relação de confiança vai-se sedimentando e as reuniões vão ficando mais espaçadas no tempo e passam a ser uma por período” (P1 – UR514).

Esta visão da diretora do Agrupamento é importante para perceber a opinião manifestada pelos outros entrevistados, pois uns partilham a sua visão mas outros não. Por exemplo, o entrevistado P2 refere que sabe “(...) por experiência própria que há pessoas por quem a diretora nutre particular confiança, pela sua competência específica, formação, ponderação, capacidade de ouvir e de relacionamento com os outros e que são amiúde consultadas (...). A diretora tem tido a sensibilidade de, formal ou informalmente, reunir um conjunto de pessoas que pela sua personalidade e competência profissional a possam aconselhar

nesses momentos de tomada de decisão que, por vezes, são difíceis. Não se trata de fomentar a preferência de uns em detrimento de outros, mas sim uma forma de procurar contributos adicionais para aquilo que inicialmente considera como primordial para que o nosso Agrupamento seja cada vez mais consistente a todos os níveis, quer em termos organizacionais quer em termos de obtenção de resultados” (P2 – UR606). “Embora a sua visão seja o pilar para o funcionamento do Agrupamento, não deixa de auscultar previamente a opinião das pessoas da sua confiança para depois, formalmente, a partilhar com os líderes intermédios. Aí, terá uma perceção da exequibilidade das suas ideias e de tomar consciência das dificuldades da sua implementação ou da obtenção de melhores resultados tanto do ponto de vista pedagógico como organizacional” (P2 – UR608).

Na opinião da diretora, “os Departamentos têm o seu representante no órgão fulcral que é o Conselho Pedagógico, por ser o local onde todos podem dar a sua opinião e as decisões são tomadas democraticamente. O Conselho Pedagógico deve espelhar o que foi decidido nos diversos Departamentos” (P1 – UR657). O entrevistado P3 corrobora com esta opinião quando diz: “na gestão da escola só participamos no Conselho Pedagógico com a nossa opinião e a dos nossos colegas, depois destes serem auscultados em reunião de Departamento. No fundo, fazemos a ponte entre os nossos colegas e a Direção” (P3 – UR669).

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelos líderes intermédios do Agrupamento dos Eucaliptos apercebemo-nos que fazem: (i) a “reflexão sistemática do conteúdo dos Documentos Estruturantes do Funcionamento do Agrupamento, como por exemplo do Projeto Educativo, do Plano de Ação Estratégica, avaliação através da Supervisão Pedagógica e monitorização educativa” (P4 – UR714); (ii) é feita “a aprovação desses documentos (...) em Conselho Pedagógico, depois a sua implementação e monitorização é acompanhada e feita pela Direção e pelo Observatório de Qualidade, mas passa muito pelas chefias intermédias, nomeadamente os coordenadores de Departamento” (P4 – UR717); (iii) “(...) são as lideranças intermédias que fazem a ligação entre a Direção e as pessoas que vão implementar essas medidas. E não sei se reforça o papel das lideranças intermédias, mas aumenta a sua importância como elemento de intervenção (...) junto dos outros professores (...)” (P7 – UR798); e (iv) “(...) como a Direção não consegue chegar até aos professores, tudo é pedido aos coordenadores para conseguirem levar a “água ao seu moinho” porque “os coordenadores e os outros líderes intermédios têm uma boa relação com os colegas e são eles que recolhem as propostas deles para o Projeto Educativo, as sugestões de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, ...” (P5 – UR920).

A opinião da equipa da IGEC expressa no Relatório de Avaliação Externa sobre o desempenho das lideranças intermédias, nomeadamente dos coordenadores de Departamento, de Estabelecimento e de Diretores de Turma, é muito positiva dado que têm respondido de forma empenhada aos desafios que lhes são lançados e o seu contributo tem sido decisivo para a implementação das medidas que foram colocadas em prática no Agrupamento. É, também, feita referência ao desempenho do Conselho Geral, na medida que este detém um conhecimento da realidade do Agrupamento e tem analisado criticamente os documentos cuja apreciação e aprovação são da sua competência. Este Órgão procura, também, estimular o debate em torno de alguns assuntos considerados pertinentes para o funcionamento da Organização Educativa.

Apercebemo-nos que no Agrupamento dos Plátanos “as lideranças são escolhidas pelo diretor de acordo com o perfil que as pessoas apresentam para desempenhar esse cargo e seguir as linhas orientadoras definidas para o Agrupamento. O principal meio da liderança é saber escolher os seus colaboradores. Sem isso a liderança é fraca! Um diretor tem de saber escolher as pessoas que vão agir de acordo com aquilo que ele pretende e o trabalho que é necessário fazer” (E1 – UR964). O entrevistado E4 explica-nos que “em termos de gestão (...) não há muita autonomia. Estamos a trabalhar para nós! Nós não somos chamados para melhorar a Gestão da Escola. Em Pedagógico falamos das coisas, mas os assuntos morrem ali” (E4 – UR1010). Mas, o entrevistado E6 considera que “a partir do momento em que os cargos são atribuídos, sabemos quais as funções que temos de fazer” (UR1147). A diretora, segundo o entrevistado E7, “ (...) normalmente pede a um conjunto de professores que a ajudem a delinear os processos de mudança, como foi o caso da Flexibilidade Curricular” (UR1192).

Por exemplo, o entrevistado E3 diz que tenta transmitir aos “colegas de todos os Grupos Disciplinares a ideia que nós estamos aqui para trabalhar em conjunto para o sucesso dos alunos e para os formarmos enquanto pessoas, os futuros adultos deste país. Em suma, para construir uma escola e uma sociedade melhor!” (UR1090). A entrevistada E2 remata o assunto com a expressão: “a escola é muito inovadora, mas como em todas as escolas, existem grupos de professores e disciplinares muito motivados, empenhados e inovadores, que não se furtam a “trabalho escravo” quase para atingir os objetivos” (UR1220).

Do exposto, podemos perceber que os líderes intermédios, de qualquer Organização Escolar estudada, se sentem mobilizados desde que possam contribuir na tomada de decisão. Por outro lado, nas Organizações Escolares de menores dimensões é mais fácil proceder a este intento, porque as relações com o líder de topo é mais fácil e existe mais disponibilidade da sua parte para ouvir e procurar outras opiniões diferentes da sua. Nas Organizações Escolares de maiores dimensões o processo de comunicação entre o líder de topo e os líderes intermédios

fica mais dificultado, mas mesmo assim as pessoas tudo fazem para corresponder às expetativas nelas depositadas. Quando o líder de topo e os líderes intermédios partilham da mesma visão, os processos de melhoria do funcionamento organizacional e de implementação de novas metodologias de trabalho ficam muito mais facilitadas.

Quando a liderança é amplamente distribuída existe uma correlação direta com a melhoria do ensino, o incremento da eficácia das escolas e a facilidade com que a mudança organizacional acontece. Este tipo de liderança é mais exigente para os líderes formais, por ser necessário coordenar e supervisionar a liderança mais dispersa, fortalecer as capacidades dos líderes intermédios e proporcionar o *feedback* adequado dos esforços por estes despendidos. Assim, o foco deste tipo de liderança está centrado na escola como organização, nomeadamente no projeto conjunto de ação educativa, sendo necessária a existência de um ambiente de confiança para poderem ser tomadas medidas que necessariamente alteram a cultura de escola (Bolívar, 2012).

Se o diretor é o representante da comunidade, o coordenador das atividades, o alimentador de iniciativas deve estabelecer relações positivas e criar um bom clima organizacional. As lideranças intermédias necessitam saber coordenar os membros do grupo que chefiam, promover a coesão através da sua forma de atuação, empenho e qualidade profissional. A mobilização das pessoas consegue-se se for cultivada a necessidade de aprendizagem conjunta, abertura às críticas, capacidade de autorreflexão, reconhecimento dos erros e a partilha de experiências com o intuito de aperfeiçoamento do funcionamento da Organização Escolar, das práticas letivas e dos resultados escolares.

#### **9.1.4.9. Subcategoria “Papel do amigo crítico”**

Apesar de três dos Agrupamentos de Escolas terem o apoio de um amigo crítico, apenas no Agrupamento dos Eucaliptos os entrevistados nos falaram do papel do amigo crítico. O entrevistado P2 explica-nos o seguinte: “aqui na escola temos dois amigos críticos. Um deles trabalha diretamente com as pessoas do Conselho Pedagógico e que os ajuda na definição e análise dos projetos que são implementados no Agrupamento. Temos outro amigo crítico que colabora com a equipa do Observatório de Qualidade. Este é quem nos ajuda a fixar o nosso olhar sobre aspetos que merecem um trabalho específico do ponto de vista da estatística, de recolha de números e da identificação de indicadores. É uma pessoa muito metódica, organizada e objetiva. As pessoas da equipa do Observatório de Qualidade têm um trabalho de análise mais fina das coisas e têm uma tarefa muito importante no Agrupamento” (UR650).



Para o entrevistado P8, o trabalho do amigo crítico contribui para o aperfeiçoamento organizacional. E acrescenta “que a diretora realiza reuniões com os coordenadores de Departamento com alguma frequência para definirem as linhas de ação estratégicas, de aperfeiçoamento das práticas letivas e de avaliação. Essas propostas são apresentadas aos Departamentos e depois são discutidas e aprovadas em Conselho Pedagógico” (UR881). Mas, o entrevistado P5 não tem uma opinião muito positiva em relação à prestação do serviço do amigo crítico. Refere o seguinte: “temos um amigo crítico que faz formação, mas nunca o vi participar em nenhuma reunião. A maior parte das pessoas não sabe quem é esse amigo crítico e identificam-no como um formador, porque ele, efetivamente, limita-se a fazer a formação que a escola pede” (UR888).

“O perito externo é visto como um conselheiro científico, um “amigo crítico”, capaz de trazer reflexão e crítica aos domínios organizacional e de ensino-aprendizagem, um catalisador para a reflexão dos resultados escolares e dos desafios para a sua melhoria” (Almeida, 2015, p.135).

Os conselheiros externos podem colaborar com a Organização Escolar com formação sobre assuntos pertinentes para a melhoria organizacional, assim como os métodos de avaliação para garantir a transparência e orientar no desempenho dos processos desenvolvidos. Podem, também, lançar desafios para reflexão conjunta na Organização Escolar e que fugiram ao escrutínio do líder de topo e dos avaliadores internos. No entanto, cabe aos responsáveis pela Organização Escolar e do programa de atividades tomar a iniciativa e a responsabilidade de desencadear o processo de Autoavaliação, embora o amigo crítico facilite aos protagonistas da ação avaliativa a emissão de juízos fundamentados e rigorosos sobre a sua capacidade de reflexão e de decisão.

#### **9.1.5. Categoria “Contributo das lideranças intermédias para a melhoria da qualidade educativa”**

A categoria “Contributo das lideranças intermédias para a melhoria da qualidade educativa” compreende oito subcategorias: (i) medidas colocadas em prática pelo diretor para melhorar a gestão da Organização Escolar; (ii) desafios para a Autonomia Curricular; (iii) constrangimentos na inovação e flexibilidade curricular; (iv) mobilização das lideranças intermédias para a melhoria dos resultados escolares; (v) mobilização dos líderes intermédios para a melhoria das práticas profissionais; (vi) desafios na mudança das práticas profissionais; (vii) constrangimentos na mudança das práticas profissionais; (viii) medidas para melhorar o desempenho das lideranças intermédias.

#### 9.1.5.1. Subcategoria “Medidas colocadas em prática pelo Diretor para melhorar a gestão da Organização Escolar”

As medidas colocadas em prática pelo diretor para melhorar a gestão da escola dependem dos problemas detetados. Por exemplo, os entrevistados do Agrupamento das Acácias não fizeram nenhuma referência nesse âmbito. Mas os do Agrupamento dos Sobreiros enumeraram as seguintes:

- “A implementação clara de procedimentos e de metodologias de trabalho que são sempre partilhadas, ou seja não é de cima para baixo. São partilhadas, assimiladas por todos sempre numa ótica de responsabilidade e de responsabilização. (...) Aqui há um grau de autonomia que é dado a todas as estruturas, sempre numa ótica de grande articulação e transparência entre todos. Muitas vezes, o que eu noto é que quando surge uma ideia, esta implementa-se imediatamente. É um processo quase inato” (A1 – UR289).
- “Neste Agrupamento existe uma característica muito positiva que é o trabalho de articulação vertical e horizontal. A transversalidade que muitas vezes é difícil em muitos Agrupamentos, aqui trabalha-se de uma forma muito natural, mas isso tem a ver com os professores que aqui estão. Os professores aqui não sabem trabalhar de outra forma. Não há uma visita de estudo ou atividade que seja apenas de um Departamento ou de uma Disciplina, pois agregam-se naturalmente todos os outros. O nosso Plano Anual de Atividades é muito rico e muito grande. É construído numa plataforma, cujos coordenadores de Departamento vão carregando, é validado em Conselho Pedagógico, é avaliado, reúnem-se evidências e quando se chega ao final do ano temos um grande caderno com muitas atividades, mas nenhuma é de uma disciplina só. Todas as Estruturas carregam atividades no Plano Anual de Atividades, desde a Direção, Secretaria, funcionários e todos os Departamentos (...)” (A1 – UR290).
- “(...) É necessário a criação das condições e das ferramentas para que as pessoas possam trabalhar e exercer o seu trabalho de uma forma rápida, eficaz, de forma objetiva e, assim, as pessoas percebem o que estão a fazer. Nós aqui tentamos desmaterializar ao máximo. Aqui, já não há papéis é tudo carregado *online*, a não ser os documentos que vão para casa para os pais assinar. Aqui aposta-se na desmaterialização, tanto mais que o programa de alunos permite aos diretores de turma terem uma grande facilidade de trabalho (...)” (A1 – UR291).

- “ (...) A criação de um domínio comum e um *e-mail* para cada docente facilita muito a comunicação e auferir credibilidade ao nosso Agrupamento quando comunicamos com entidades externas” (A2 – UR292).
- “ (...) A existência de um cartão que controla a entrada e a saída dos alunos e a melhoria da comunicação com os encarregados de educação” (A2 – UR293).
- “Medidas de controlo orçamental, por exemplo a existência de um código para acesso às fotocópias. (...) A articulação com a Câmara para a realização de obras na escola e a pintura das fachadas. (...) Uma articulação privilegiada com entidades externas que ajudam, por exemplo ao nível do transporte e a cedência de equipamentos e mobiliário. A forma como são cedidos os nossos equipamentos e espaços para o exterior. A criação de procedimentos e normas que favorecem a transmissão da nossa visão junto das entidades externas. Ao estabelecermos protocolos junto de parcerias externas com as quais trabalhamos (...) ajudou a aumentar a nossa credibilidade, uma vez que agora existem regulamentos onde estão especificados os procedimentos e normas que favorecem a transmissão da visão da escola junto dos nossos parceiros. A vinda propositada de uma técnica para a Secretaria para fazer a orientação de todo o trabalho foi, também, muito importante. Existe uma maior valorização do papel da escola e uma valorização do aluno desta escola, pois o estigma que antes existia hoje tende a desaparecer com estas mudanças que foram introduzidas” (A2 – UR294).
- O posicionamento da escola, a visão da escola junto da comunidade local e alargada, assim como o seu papel junto das outras escolas mudou muito. (...) Atualmente, temos uma Oferta Educativa muito diversificada e deixámos de ser uma escola preterida. Mesmo a escolha do nome da escola ajudou a mudar esse estigma negativo que existia” (A2 – UR295).
- “O diretor começou a organizar, a reformular e elaborar uma série de documentos que não estavam feitos para se cumprir com o que era pedido à escola. Melhorou a página da escola e divulgou esses documentos todos. Foi feito um documento sobre a Avaliação e Gestão do Agrupamento. Desistiram do *Modelo*, voltaram às aulas tradicionais, aumentaram a Oferta Educativa (...). E existem sempre desafios que surgem com a gestão do dia-a-dia” (A3 – UR296).
- “Ao nível da atual Direção houve logo uma nova organização da escola, em termos de *Modelo*, de documentos, do próprio sistema de avaliação... Ou seja, houve um processo de organização, com alguma profundidade, e gestão dos processos. Muito diferente, em

termos de princípios e objetivos, das gestões anteriores que passaram aqui pela escola. Esta escola passou por um processo profundo de organização. A nova gestão da escola é muito organizada, muito planificada... (pensa) O sucesso desta gestão passa muito por aqui, pela organização e pela planificação” (A4 – UR297).

- “ (...) Nós temos um projeto muito interessante de intervenção que se chama “Melhor espaço, melhor escola” e acreditamos mesmo nisso. É um projeto partilhado por todos, desde os alunos, professores, assistentes operacionais, Direção... e temos projetos próprios para isso. Aqui cada sala tem um nome, os espaços escolares e verdes são tratados pelos funcionários. Isso acontece nesta escola e nas restantes escolas do Agrupamento” (A1 – UR319).
- “ (...) Até houve a melhoria do Projeto Educativo (...)” (A7 – UR457).

No Agrupamento dos Eucaliptos, os entrevistados indicaram as seguintes medidas colocadas em prática pela diretora para melhorar a gestão da Organização Escolar:

- “ (...) Criar espaço para que as pessoas possam falar sobre os problemas em tempo útil” (P1 – UR532); “a supervisão (...) ” (P1 – UR543); e “ (...) a promoção da partilha de práticas pedagógicas e através da supervisão pretendia-se encontrar mecanismos para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas implementadas na escola – com a recomendação da Avaliação Externa e com a formação interna que promovemos no Agrupamento associada à Supervisão” (P1 – UR545).
- “Para melhorar os resultados escolares ela aderiu ao Projeto de Inovação e Flexibilidade Curricular. Apostou nas novas tecnologias e reforçou programa do JPM para os professores poderem fazer os sumários em casa” (P3 – UR668).
- “Promoveu a informatização de tudo e apostou nas novas tecnologias, sobretudo na troca de informação e no registo de documentos. (...) Desburocratizou-se em termos de papel, mas passou tudo para a esfera informática. No entanto, posso afirmar que ela tentou que tudo ficasse mais funcional. Tem, também, cuidado com o cumprimento escrupuloso do seu Projeto de Intervenção, dado que nele está inerente o fio condutor da sua atuação e isso foi respeitado” (P4 – UR712).
- “O Projeto de Flexibilidade Curricular promove o trabalho de projeto e o trabalho colaborativo” (P6 – UR763).
- “Eu tenho autonomia para resolver os problemas que aqui aparecem. O que foge das minhas competências e terá de ser a senhora diretora a resolver ela (...), como por exemplo quando é necessário aplicar medidas disciplinares sancionatórias. Ajuda

sempre em termos de equipamentos, funcionários e de preparação de atividades globais que se desenvolvem aqui na escola (...)” (P8 – UR857).

- “(...). É certo que não existem grandes condições para se lecionar em várias salas, mas conhecendo ela muito bem esta realidade, tudo tem feito para conseguir melhorar as instalações para proporcionar mais conforto aos alunos e aos professores (...) desta escola” (P8 – UR858).
- “(...) Haver uma uniformidade na aplicação de penas corretivas aos alunos, mas quando os problemas começam a ser repetitivos com determinados alunos e as medidas passam a ser sancionatórias (...)” (P8 – UR859).
- “A nível de Direção de Turma os documentos têm-se alterado continuamente, por exemplo apareceu aquilo que nós chamamos o anexo 1, que é um documento onde se encontra uma série de informações relativas a cada turma e que ajuda muito no tratamento estatístico dos dados, tanto mais que agora é feito em *Excel*” (P8 – UR860).
- “Também existe uma preocupação muito grande na realização de atividades ao nível das direções de turma e da própria escola que sejam específicas daqui, isto porque é uma forma da escola poder manter a sua própria identidade” (P8 – UR861).

Vamos, agora, enumerar as medidas mencionadas pelos entrevistados do Agrupamento dos Plátanos colocadas em prática pela diretora para melhorar a gestão da Organização Escolar:

- “A medida, e talvez a mais importante, é a elaboração de um Plano Estratégico no final de cada ano letivo e que determina toda a orientação estratégica de cada escola para o ano seguinte. Este plano é apresentado a toda a comunidade educativa para ser discutido e melhorado. É implementado rigorosamente a partir dessa reunião! (...) No final do ano é analisado, é avaliado para sabermos os seus pontos fortes, os aspetos que temos de melhorar e são revelados os resultados à comunidade” (E1 – UR963).
- “Na escola houve uma série de mudanças nos horários e da organização curricular. Ao nível do trabalho no Departamento e nos Grupos está a haver uma série de ajustamentos. Por exemplo, estão a ser realizadas reuniões semanais para articular o trabalho a nível de Conselhos de Turma. Estamos numa fase de adaptação a todos os níveis e considero que a escola está a fazer o seu melhor (...)” (E3 – UR1098).
- “Quando o processo de Flexibilidade Curricular for alargado a todos os anos e ciclos de ensino (...) deve haver mais Ofertas Formativas para que os alunos possam escolher aquelas que vão ao encontro das suas expetativas e interesses” (E3 – UR1101).

- “Tenta delegar e está sempre muito atenta a todo o processo. (...) Dialogam muito connosco e acompanham muito os colegas. A Direção abre muito as portas da escola, está sempre recetiva a novos projetos e fomenta o envolvimento de toda a comunidade educativa nos mesmos” (E3 – UR1119). “Os desafios são o sucesso dos alunos e sermos sempre os pioneiros quando o Ministério sugere alguma coisa nova (...) ” (E7 – UR1189).
- “A Direção tem feito um esforço muito grande para introduzir medidas no Projeto Educativo com o intuito de melhorar o aperfeiçoamento das práticas letivas e, geralmente, até são bem aceites por parte dos docentes” (E2 – UR1242).

Verifica-se que cada Agrupamento de Escolas estudado tem especificidades próprias e os desafios que se colocam a cada um deles são, necessariamente, diferentes. Este facto implica a adoção de medidas muito diferentes em cada um deles, mas no fundo o que se pretende é o sucesso educativo, proporcionar práticas educativas mais motivadoras e boas condições de trabalho para docentes e alunos.

Os diretores e outros membros dos Órgãos Administrativos devem estar dispostos a colocar em prática uma autoridade integrada em compromissos partilhados, ideias comuns e responsabilidade pessoal. Os professores devem estar dispostos a apoiar a mudança e aceitar mais responsabilidades por aquilo que acontece na escola. A escola será, portanto, o centro da mudança (Sergiovanni, 2004).

O trabalho em equipa em torno de um projeto comum que potencie a melhoria do ensino deve ter como foco as práticas letivas que devem ser alteradas e as dimensões organizacionais que necessitam de ser trabalhadas ao nível de cada escola. Este trabalho não ficará concluído se não se apostar, também, na aprendizagem dos discentes, dos docentes e no desenvolvimento organizacional.

#### **9.1.5.2. Subcategoria “Desafios para a autonomia curricular”**

Se por um lado a tutela quer dar mais autonomia às escolas para a gestão do currículo, por outro não deixa esta tarefa ao controlo total da própria Instituição. Por outro lado, as escolas reclamam mais autonomia, mas por outro, estão habituadas a seguir normativos superiores e sentem dificuldades no rompimento desta cultura secular.

Vejamos, então, o que nos dizem os entrevistados do Agrupamento das Acácias. “Eu acho que não há novidade nenhuma. Nós andamos sempre a insistir e a dizer que há novidades, mas não há novidades nenhuma. Nos quadros das Instituições, refiro-me neste caso a cada

escola, temos que ser capazes de melhorar a qualidade dos serviços que prestamos a uma comunidade que tem uma população escolar que vai variando e nunca foi igual. O modelo sempre foi igual e excluía quem não cabia. A grande diferença foi que os paradigmas e os desafios mudaram e, agora, todos têm de caber na mesma escola. Esse é o grande desafio! É sermos capazes de os ter a todos cá. O grande desafio para a liderança de topo e para as lideranças intermédias, de modo a tê-los todos cá, é fazermos coisas diferentes e apreciar resultados distintos no mesmo espaço. É esse o objetivo. É natural que a escola deve ser para todos, mas efetivamente não é” (V2 – UR074). Mas é, também, identificado como desafio para a autonomia curricular “ (...) “a existência de alguma resistência a tudo o que é novo e à mudança” (V5 – UR156) Pois, um “(...) corpo docente que já tem alguns anos e que não está disposto a grandes mudanças” torna-se um desafio a ultrapassar, dado que existe a necessidade de os “conquistar de forma a arrastá-los para novos projetos e novas ideias, como o Projeto de Flexibilização Curricular e Autonomia que estamos a implementar este ano” (V6 – UR158).

Assim, “os coordenadores de Departamento e os coordenadores de Diretores de Turma têm que ter aqui um papel importante na inovação e nas novas formas de funcionamento dos Conselhos de Turma. Têm que fazer com que se verifique maior flexibilidade, que os Conselhos de Turma trabalhem de outra forma e que sejam alteradas as mudanças de hábitos e de práticas por parte dos professores da escola. Este, talvez, seja o maior desafio da escola! Para os professores não tem sido fácil, porque já estão habituados a uma forma de ensinar e agora veem-se confrontados com uma nova forma de trabalhar na sala de aula” (V4 – UR120).

No Agrupamento dos Sobreiros nenhum entrevistado fez referência à autonomia curricular, talvez pelo facto de ser o único Agrupamento estudado que não está a implementar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Em relação ao assunto em apreço o entrevistado P1, do Agrupamento dos Eucaliptos, começa por explicar que “no ano passado tivemos o ano experimental da Flexibilidade Curricular e agarrámos com toda a coragem o desafio que nos foi apresentado pela tutela para integrarmos a metodologia de projeto em cinco turmas do primeiro ano de escolaridade, em duas do quinto ano e em duas de sétimo. Este ano foi o ano de experiência, mas não foi fácil! Pelo contrário!” (P1 – UR564), isto porque “ (...) quando falamos em flexibilizar falamos em utilizar uma metodologia que permita fazer a articulação curricular agregando disciplinas” (P1 – UR568).

O entrevistado P2 diz-nos: “sim estamos integrados, porque é uma forma de testarmos e afirmarmos a nossa maturidade enquanto Organização. A Gestão Flexível do Currículo é uma questão/desafio que se coloca a todos nós, mesmo num modelo que não esteja organizado como

este está proposto. Trata-se de uma forma de procurar melhorar tendo em conta a oportunidade e o desafio que surgiu e que é inovador. É uma forma de questionarmos as nossas práticas, de podermos transferir conhecimento de um projeto que de facto é inovador a nível nacional e regional, e também é desafiante na forma de abordar o currículo. É pena hoje não termos já a Área Escola ou o Trabalho de Projeto, pois tornar-se-ia mais fácil realizar um trabalho mais profundo que não temos a oportunidade de almejar. Assim, tratou-se de agarrar a oportunidade de participar num projeto ao qual reconhecemos relevância e de desafiar as nossas capacidades para sermos capazes de o colocar em prática” (UR616).

O entrevistado P6 refere: “o projeto foi-nos enviado com a carga horária. O que houve foi uma reunião de Departamento onde estivemos a analisar o documento enviado pelo Ministério para decidirmos como iríamos distribuir as horas e os 25% da carga horária, que disciplinas iriam entrar e que pessoas se mostravam disponíveis para aceitar este novo desafio” (UR754). Para o entrevistado P4 é pela “ (...) constituição de uma equipa coesa para fazer um trabalho partilhado, a elaboração de horários e atribuição de condições físicas para esses professores desenvolverem o seu trabalho” (UR708), mas “enquanto tivermos a mesma carga horária não haverá tempo para as pessoas trabalharem em conjunto. Aquilo que deveria ser feito era a realização das planificações em Conselho de Turma e em conjunto para as coisas baterem todas certas. Só que as pessoas não têm como, porque têm as duas turmas da flexibilidade curricular e todas as outras, por isso onde vão encontrar tempo para trabalhar em conjunto? Se querem desenvolver a Flexibilidade Curricular têm que rever o tempo de trabalho, a quantidade de processos burocráticos, envolver os pais e preparar as tarefas dos alunos em conjunto” (P6 – UR753).

“O professor só se desenvolve, se em conjunto, encontrar outras formas que o ajudem a compreender esse problema. Muitas vezes, nós estamos fechados em nós próprios, isolados e fechados na nossa sala de aula. Eu costumo dizer que temos de sair da caixa. Se eu tiver alguém para partilhar, certamente eu vou valorizar as dificuldades que tenho, vou falar alto e vou procurar outras soluções” (P1 – UR535).

O entrevistado P2 conclui que “as questões que se colocam aos coordenadores de Departamento e aos docentes em geral é desenvolver a capacidade de analisar os resultados do acompanhamento do Plano de Ação Estratégica para afinar os procedimentos de forma a garantir que se consegue alcançar os objetivos que se fixaram e que foram acordados com a tutela. A organização tem como foco o compromisso assumido com a tutela e que foi aprovado em Conselho Geral e em Conselho Pedagógico. Isto é o desafio e o constrangimento que se



coloca à gestão do Agrupamento! Existem grupos de resistência, mas a dinâmica prospetiva das pessoas continua a prevalecer” (P2 – UR632).

Os entrevistados do Agrupamento dos Plátanos disseram-nos que a Direção “ (...) está preocupada para que este processo funcione bem, que seja motivador, interessante e acarinhado, pois nem era de adesão obrigatória” (E5 – UR1047). Embora sejam “bastantes os desafios e os constrangimentos quando surge uma ideia nova, (...) no entanto, devido à boa vontade dos docentes do Agrupamento tudo se consegue realizar e existem coisas muito boas feitas aqui. O que é um constrangimento no início, por ser uma coisa nova e dar muito trabalho, passa a ser um desafio, porque há a colaboração da maioria das pessoas e no final consegue-se fazer coisas giras” (E6 – UR1152). Na perspetiva do entrevistado E3, “os colegas habituaram-se a determinados métodos de trabalho e agora têm de mudar porque há interação de várias Disciplinas; um professor leciona duas Áreas Disciplinares diferentes; os testes, no Segundo Ciclo, têm perguntas que servem para aferir conhecimentos por exemplo, de Matemática e Ciências Naturais... Tudo isto exige uma série de adaptações dos professores, dos alunos e da escola!” (UR1097).

Em resumo, os desafios que se colocam para a implementação da autonomia nas escolas são os seguintes: (i) a inclusão e o sucesso escolar de todos os alunos; (ii) mobilizar os docentes mais velhos e desmotivados para implementar novas estratégias de aprendizagem na sala de aula; (iii) maior responsabilização dos cargos de liderança intermédia para que as estratégias delineadas sejam bem-sucedidas; (iv) a forma de gestão do currículo por ser, em parte, da responsabilidade da escola; (v) constituição de equipas coesas para a realização de trabalho colaborativo, partilha de experiências profissionais e de materiais; (vi) aprendizagem conjunta; (vii) neutralizar os grupos de resistência à inovação; e (viii) a forma de aferir se os alunos dominam os conteúdos das diversas disciplinas que participam nos projetos desenvolvidos com a turma.

As escolas, para serem verdadeiramente autónomas, devem definir e gerir a sua própria realidade, ou seja o centro de poder só interfere em matérias que as Organizações Escolares não conseguem gerir. O desafio da autonomia não reside na partilha de responsabilidade, mas sim em assumi-las. A autonomia reside na ação, porque é nela que exercemos os nossos direitos e as nossas responsabilidades. A gestão autónoma das escolas depende da ação dos alunos, pais e professores e aponta para a concretização dos processos educativos de todos os seus membros. Na Organização Escolar o seu centro é constituído pelo conhecimento e os alunos, pais e docentes são sujeitos desse processo de aprendizagem individual e coletivo. A prossecução do conhecimento é a única atitude corporativa considerada legítima na

Organização Escolar. A sua comunidade aperfeiçoa-se através de confrontos internos para construir o real num processo de diálogo com o mundo, numa perspetiva futura, e realizado por pessoas que são consideradas aprendentes (Cabral, 1999).

O exercício dos direitos e responsabilidades numa Organização Escolar é o maior desafio que, ainda, se coloca às escolas. No entanto, só assim estas se podem tornar o centro do aperfeiçoamento da comunidade através do diálogo com o mundo e realizado por pessoas que se dedicam à inclusão de todos os alunos e à sua aprendizagem individual, coletiva e organizacional de forma sistemática e continuada.

#### **9.1.5.3. Subcategoria “Constrangimentos na Inovação e Flexibilidade Curricular”**

A implementação do Projeto de Inovação e Flexibilidade Curricular pode trazer alguma autonomia na gestão do currículo, mas a forma de avaliação dos alunos deve ser encarada de forma diferente. Os desafios que se colocam são enormes no campo da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, na forma de organização do currículo e na colaboração e aprendizagem em contexto de trabalho. Se os desafios são conhecidos, os constrangimentos são inúmeros porque nem todas as escolas e os docentes estão preparados para implementar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

No agrupamento das Acácias, os entrevistados referem os seguintes constrangimentos:

- “Quando foi da adesão pensava e até estava preocupado com o compromisso. Pensei que iria ter algum acompanhamento para esta escola, porque isso é importante e é necessário um meio de comunicação. Lá está, para haver a redefinição do currículo esta teria que ser apoiada por um suporte fortíssimo de formação e acompanhada de apoio por meios de comunicação e isso, na prática, mexeu com a escola em alguma medida” (V3 – UR078);
- “O corpo do quadro está muito pequeno, apesar de quase não ter saído ninguém, mas a esses professores tive de atribuir cargos de maior responsabilidade. Quanto aos professores do Quadro de Zona mudaram de escola e esses eram fundamentais, nomeadamente para a direção de turma, porque já conheciam as dinâmicas de funcionamento da escola e eram pessoas atentas. Agora, vamos construir tudo de novo e vai levar tempo, talvez daqui a um ano já se consiga voltar para a inovação pedagógica mais a sério e criar uma coisa grande!” (V3 – UR079).

Os entrevistados do Agrupamento dos Sobreiros dizem-nos que os constrangimentos para a implementação das medidas adotadas nesta Organização Escolar são muitos. Pois têm

de ultrapassar vários constrangimentos anotados no último Relatório de Avaliação Externa. Enumeram os seguintes constrangimentos no processo de melhoria e inovação:

- Os constrangimentos são naturais. “ (...) A dificuldade é implementar quando e como. (...) Muitas das vezes quando introduzimos um elemento de melhoria ele é bem recebido, mas acaba por ser mais um projeto. Muitas vezes, os professores abarcam tudo e quando chegam ao final do ano acabam cansados com a sua meta” (A1 – UR278);
- “ (...) As resistências que existem são muitas vezes naturais e justificáveis. Os professores fazem parte da solução e não do problema. (...) ” (A1 – UR279);
- “São vários. Qualquer processo de melhoria e inovação implica a mudança de paradigma. Se passarmos de uma metodologia curricular mais normativa para uma metodologia do tipo “Escola Moderna”, onde estamos a colocar maior ênfase no trabalho do aluno e autonomização, há constrangimentos porque o professor tem que estar motivado, implica mais formação, tem que haver mais recursos nas salas de aula, ... A questão é estar ou não motivado para ultrapassar esses constrangimentos. No geral, eu acho que o corpo docente está motivado, o que é bom” (A2 – UR280);
- “Os constrangimentos a nível de sala de aula é o fraco empenho dos alunos e o fraco acompanhamento por parte dos pais. Mas eles coitados, também, têm poucos estudos e pouco tempo para nos ajudar” (A3 – UR283) e A2;
- “Os funcionários (...) são poucos para dar assistência ao nível dos corredores. A existência de poucos docentes na “sala +” que é o local para onde vão os alunos que têm mau comportamento e a falta de professores para darem apoios. (...) Embora sejamos uma Escola TEIP não temos muitos recursos (...).
- Existe, também, uma grande rotatividade de professores, porque a escola é complicada e ninguém quer ficar aqui. Os professores colocados de novo e que até estão disponíveis para aqui ficar não têm horário completo, logo não podem renovar” (A3 – UR284). A pouca estabilidade do corpo docente “é um problema com que a escola, todos os anos, se vê confrontada, uma vez que a rotatividade constante dos professores obriga a reiniciar o que já foi feito pelo professor que cá esteve no ano anterior. Perde-se aqui muito tempo... (...) aqui ensina-se um docente a realizar uma determinada tarefa mas, quando este já a sabe desempenhar, vai embora e vem outro que tem de se inteirar de tudo novamente... (...) ” (A4 – UR286).

- “A escola, neste momento, está numa fase muito estável em termos do número de alunos, de infraestruturas e de ferramentas de trabalho. No presente, poderão existir constrangimentos em termos orçamentais para o desenvolvimento dos nossos projetos, embora tenhamos algumas parcerias que nos ajudam a colmatar algumas deficiências” (A4 – UR285);
- “Aqui os alunos não conseguem trabalhar a pares, nem em grupo, pois aproveitam para perturbar a aula e para não fazerem absolutamente nada” (A7 – UR481).

Os constrangimentos identificados, pelos entrevistados do Agrupamento dos Eucaliptos, na implementação do Projeto de Inovação e Flexibilidade Curricular foram os que se enumeram:

- “(...) Nós temos que olhar para os seres humanos que temos à nossa frente e não andar a correr para cumprir o programa (...)” (P1 – UR533);
- “Ora, com quinze turmas por ano de escolaridade é completamente impossível nós conseguirmos casar horários e disciplinas em simultâneo. A escola não tem capacidade para dar essa resposta! Por outro lado, nós não queremos criar guetos na Organização!” (P1 – UR569);
- “Nós os coordenadores estamos à margem do Projeto da Inovação e Flexibilidade Curricular e não sei o que os professores envolvidos estão a fazer” (P3 – UR678);
- “Mas enquanto coordenador fui assistir à apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos que estão a fazer na flexibilidade e não vi nada de especial. Eu não concordo com a flexibilidade nos moldes em que está definida aqui na escola, porque (...), assim, ninguém vai reprovar e é uma forma de não os passar administrativamente. (...) Se o objetivo é fazer projetos... tudo bem, mas os alunos devem aprender com eles. O que eu vi foram alunos a ler o que tinham escrito e nem sabiam ler! Aos coordenadores de Departamento nem foi pedida a opinião, pois já estava tudo definido entre os professores que trabalham com a flexibilidade. (...)” (P3 – UR679);
- “É impossível levar a bom termo o trabalho de projeto que envolvam diferentes disciplinas, quando o professor tem duas turmas de flexibilidade, mais uma ou duas turmas do 8.º ano e outra do Secundário. Ao nível da flexibilidade a tendência é a sua generalização e trabalhar nestas condições não dá. É preciso reservar mais tempo para o trabalho do professor e para a realização de reuniões de preparação das atividades a desenvolver com as turmas. Se não for assim, não é possível!” (P4 – UR709).

- “O facto de sermos um Mega Agrupamento é um forte constrangimento (...), porque é impossível fazer trabalho colaborativo e troca de materiais com tanta gente! A dimensão deste Departamento, quanto a mim, dificulta muito o trabalho do coordenador, das restantes chefias intermédias e dos próprios professores” (P4 – UR711). “Eu gostaria de ter um espaço para me reunir com todos os docentes do meu Departamento (...) e de coordenar menos pessoas. (...) O serviço é excessivo, pois é necessário coordenar o trabalho das diferentes áreas e dos diferentes anos e, assim, não se pode fazer melhor do que aquilo que já se faz. Para conseguir fazer melhor o meu trabalho de coordenação considero fundamental ter tempo para me reunir com os professores e com os coordenadores de áreas. A falta de tempo e espaço são fortes entraves a qualquer processo de mudança das práticas profissionais e de inovação pedagógica” (P4 – UR727).
- “Uma pessoa preocupa-se por um lado para promover a flexibilidade e que o aluno consiga efetivamente aprender, mas não se podem esperar de um momento para o outro resultados surpreendentes! Como é que se pode fazer as atividades propostas na flexibilidade curricular para algumas turmas, os outros aprendem de forma diferente e, no final, todos fazem o mesmo teste global? Ou bem que se aposta na diversidade e se vai ao encontro das turmas ou então vamos uniformizar tudo e ignorar o caminho que temos à nossa frente e as metas. Não é possível conciliar as duas coisas! São coisas diferentes!” (P4 – UR734). “Ou bem que eles (Ministério) colocam de lado os exames como era antes ou se promovem áreas prioritárias para se trabalhar com os alunos” (P4 – UR735).
- “Por exemplo, trabalhar em grupo dentro de uma sala de aulas onde existe pouco espaço para tantos alunos torna-se difícil. É difícil trabalhar desta forma sem que a confusão se instale, porque os alunos estão em cima uns dos outros e não estão habituados a trabalhar assim. (...) Eles vêm pedir aos professores portugueses os resultados alcançados pelos professores finlandeses sem lhes darem as condições físicas, económicas e emocionais. Esquecem-se que esses meninos são muito mais educados que os portugueses, que os pais finlandeses valorizam muito a escola e que os professores são muito bem pagos e é bastante valorizada a profissão por parte da sociedade” (P6 – UR762).
- “(...) As pessoas que estão na flexibilidade curricular, por exemplo, dizem que existe muita falta de orientação desde o princípio sobre aquilo que se pretendia, o Ministério

deu autonomia às escolas como se as pessoas estivessem preparadas para tudo, mas a verdade é que as pessoas não estão e precisam de mais orientações” (P7 – UR809).

- “A última vez que assisti à apresentação dos trabalhos dos alunos de flexibilidade (...), as professoras do Primeiro Ciclo diziam que tinham tido o apoio de pessoas de outras especialidades, como por exemplo, o docente de Educação Física e o professor de não sei de quê. Quando isto se generalizar não vai haver recursos humanos para fazer isto e o professor do Primeiro Ciclo vê-se sozinho a fazer o Projeto de Flexibilidade. Para se fazer projetos deste género eu acho que devemos ter outras especializações e experiências para além daquelas que nós temos. É preciso outros recursos humanos e muitas vezes eles não estão disponíveis. Por um lado, há uma resistência muito grande à mudança, mas esta está relacionada com a falta de apoios e de orientação escolar, porque é preciso fazer tudo para ontem e depois não há consistência sobre as coisas” (P7 – UR811).

À semelhança dos Agrupamentos anteriores, os entrevistados dos Plátanos, também, identificaram alguns constrangimentos na implementação do Projeto de Inovação e Flexibilidade Curricular. Destacam-se os seguintes:

- “Dão 25% para a escola para fazer o que entender com o currículo, mas umas não sabem como fazer essas alterações, depois existem os exames, a carga letiva é enorme, o número de alunos por turma é grande e os currículos são extensíssimos. Dizem-nos que podemos encontrar um projeto aglutinador para que todas as disciplinas desenvolvam os seus conteúdos, mas esquecem-se que existem programas para cumprir e que o processo formal e burocrático da avaliação não mudou!” (E4 – UR1004).
- “Em termos de Agrupamento é muito complicado, porque somos escolas muito distintas e existe uma certa rivalidade entre elas. Até pela própria direção são escolas que são postas em campos antagónicos! (...) ” (E4 – UR1005). “Não sei se o Projeto de Flexibilidade Curricular virá alterar alguma coisa, mas nós estamos a trabalhar nesse sentido com a realização de vários trabalhos com os alunos. Este problema não tem a ver, somente, com o facto de os alunos estarem mais desatentos e preguiçosos, mas também pela falta de incentivo e valorização da escola, do trabalho dos professores e dos alunos” (E4 – UR1014).
- “O certo é que nós aqui nos sentimos muito desacompanhados, porque não houve um trabalho prévio dos grupos disciplinares para se saber como é que tudo isto iria funcionar e que estratégias se iriam aplicar nas aulas comuns. É o primeiro ano e tudo irá

melhorar” (E4 – UR1027). Na Escola Sede “nós, muitas vezes, recorremos à Direção para saber o que fazer neste novo processo de autonomia e flexibilidade do currículo para percebermos como o processo se vai desenrolar” (E5 – UR1046).

- “Além de haver pouco diálogo com o Ministério existe, também, uma falta de trabalho conjunto dos professores. Os nossos horários não permitem esse encontro frequente dos docentes ao nível do Grupo Disciplinar e dos Conselhos de Turma. Com o desenrolar as coisas vamos apercebendo-nos de certas lacunas que têm de ser melhoradas para o ano, mas já verificámos que é essencial esse trabalho frequente e conjunto dos professores do Grupo Disciplinar e do Conselho de Turma” (E5 – UR1050).
- “No arranque do ano devia ter havido a definição de estratégias, assim como a articulação e adaptação de conteúdos lecionados nos diferentes Grupos Disciplinares. Não há necessidade de dar os conteúdos como se nunca tivessem sido dados, pois é possível aligeirar alguns deles para aprofundar outros que os alunos nunca estudaram” (E5 – UR1051).
- “O grande problema é pegar nos currículos que temos das nossas disciplinas, aprovados pelo Ministério, sem terem sido feitos grandes alterações, e conseguir conciliar algo que dê para partilhar e trabalhar por todas as pessoas envolvidas nesses projetos” (E5 – UR1068).
- “Todo este processo exige uma grande mudança a vários níveis (...)” (E3 – UR1096), mas “o constrangimento sentido é de facto a falta de apoio a nível superior e a falta de partilha de experiências vividas noutros Agrupamentos (...)” (E3 – UR1099). Sentimo-nos, também, “pouco acompanhados em termos de formação, para podermos desenvolver estes projetos” (E3 – UR1107).
- “Considero que para os professores de Matemática não é fácil integrar este projeto, porque entra em conflito com os novos programas. (...) Torna-se difícil abraçarmos esses projetos, porque os programas são mais abstratos, demonstrativos, teóricos e com um formalismo matemático excessivo! (...) Estes programas vão no sentido oposto ao que se pretende com a flexibilidade curricular onde se exige que haja mais interação, se desenvolvam projetos ligados ao real e, depois, fazem-se programas que estão muito fora deste espírito! Isto tem de ser revisto a nível superior” (E3 – UR1105).

Como forma de sistematizar aquilo que os entrevistados disseram podemos concluir que os constrangimentos na inovação e na implementação do Projeto de Inovação e Flexibilidade Curricular são os seguintes: (i) falta de acompanhamento a nível superior; (ii)

falta de formação e comunicação/partilha de experiências entre as escolas envolvidas no projeto; (iii) as pessoas sentirem-se cansadas de passar o tempo a implementar novas estratégias de mudança e inovação “desenhadas” a nível superior; (iv) o envolvimento dos docentes em muitos projetos ao mesmo tempo; (v) a resistência crónica dos docentes aos processos de mudança; (vi) o fraco empenho e motivação dos alunos; (vii) o pouco acompanhamento do processo de ensino aprendizagem dos filhos por parte dos encarregados de educação; (viii) a indisciplina; (ix) a falta de recursos financeiros, logísticos e humanos; (x) a instabilidade do corpo docente; (xi) nos Agrupamentos de grandes dimensões existem Departamentos enormes, dificultando o trabalho dos professores e das chefias intermédias; (xii) a resistência à mudança dos processos de avaliação por parte dos docentes, alunos e encarregados de educação; (xiii) falta de preparação dos docentes para gerir o currículo sem orientações precisas de nível superior; (xiv) falta de valorização do trabalho desenvolvido; (xv) dificuldade na organização dos horários para haver espaços comuns de partilha e trabalho conjunto, quer a nível disciplinar e de Conselho de Turma; (xvi) a dificuldade na gestão dos conteúdos lecionados por alguns serem abstratos, demonstrativos teóricos e com formalismos excessivos; e (xvii) dificuldade de articulação das diversas áreas do saber.

A escola deve proporcionar as condições necessárias aos professores para se tornarem investigadores, caso tenha como meta ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos interessados a aprender ao longo da vida. Infelizmente, os docentes não têm tempo para a reflexão, pesquisa ou conversas aprofundadas com os colegas, porque passam o seu tempo na transmissão rotineira de informação elementar e envolvidos em tarefas burocráticas. Devem ser encarados como produtores de conhecimento da sua área através da prática e espera-se que se comprometam em estar na vanguarda da sua área de trabalho e estudo (Sergiovanni, 2004).

Se a autonomia for assumida pelos docentes, a capacidade e a confiança das pessoas aumenta e pode produzir uma viragem no modo como o ensino que ocorre na escola. As pessoas que partilhem da mesma visão para a Organização Escolar conseguem gerir o seu futuro, por terem a mesma perceção da realidade que é, necessariamente, dinâmica, emergente, incerta e projetável. A autonomia de funcionamento de uma Organização Escolar permite o desenvolvimento da competência de proficiência individual, de modelos mentais, do pensamento sistémico e de fazer escolhas.



#### **9.1.5.4. Subcategoria “Mobilização das lideranças intermédias para a melhoria dos resultados escolares”**

Para que ocorra a viragem no modo de ensino de qualquer escola, as pessoas devem estar predispostas a fazer mudanças nas práticas pedagógicas implementadas na sala de aula. Quando essa orientação é imposta por decreto ou pelo líder de topo, normalmente, cria resistências e a iniciativa acaba por não ter sucesso. Todavia, a mobilização das lideranças intermédias pode servir como uma potencial alavanca para desencadear iniciativas de mudança voluntária das práticas pedagógicas, tendo como intuito a promoção do sucesso educativo.

Dizem-nos os entrevistados do Agrupamento das Acácias que “os desafios visam sempre o sucesso educativo dos alunos... Esse desafio é lançado pela Direção e nós, nos Departamentos, desafiamos e trabalhamos nesse sentido” (V1 – UR005). Para que se verifique o sucesso das iniciativas implementadas “os subcoordenadores em conjunto com os colegas nos Grupos devem refletir sobre práticas no sentido de se alcançar melhores resultados escolares. Consegue-se incentivar, mas às vezes não conseguimos o que pretendemos! Por mais boa vontade que se tenha ou estratégia que se aplique, no final os resultados oscilam pouco” (V1 – UR006). Como estratégia dizem-nos, também, que recorrem à “ (...) formação aqui na escola a partir das nossas práticas e experiências. O interesse é que as práticas e experiências apresentadas são vivências do nosso Agrupamento” (V1 – UR012). “Esta formação está aberta a toda a comunidade docente, fomenta-se a investigação teórica para sustentar o que cada um pensa sobre as práticas do dia-a-dia do nosso Agrupamento, mas tendo em atenção a promoção do sucesso escolar” (V1 – UR013). Acrescentam que “a nossa escola possibilita a formação (...) com o estrangeiro (...) e assim temos informação (...) e partilhamos a nossa experiência” (V1 – UR014). “Fazemos, também, um seminário no final do ano aberto a toda a comunidade educativa, onde se partilha não só a formação interna como também a formação que se fez no exterior” (V1 – UR015).

Na opinião do entrevistado V3, “os professores são como operários que têm que tomar decisões diariamente consoante as suas funções. Nos grupos, por exemplo, têm que tomar decisões e falo particularmente de Matemática, por ser um aspeto que me preocupa, porque espero que o grupo consiga encontrar soluções para melhorar o sucesso escolar e partilhar ideias. Têm de ser todos a trabalhar em conjunto, por ser mais difícil fazê-lo individualmente” (V3 – UR081).

Mas por outro lado, investem na “análise dos resultados dos alunos nos Departamentos. Muitas vezes, o diretor faz questão de analisar os resultados escolares com a turma e com os diretores de turma para saber o que correu bem, o que é que correu mal e o que se pode fazer

para melhorar. Se tudo está a correr bem com uma turma vamos saber o que foi feito e, assim, podemos aprender com os outros como fazer para melhorar os resultados escolares. É para isso que estamos a trabalhar todos os dias e é algo que tem vindo a resultar ao longo dos anos. Tanto mais, que na Autoavaliação confirmou-se ser um ponto forte a nossa tentativa de melhorar o sucesso escolar dos alunos” (V4 – UR126). Mas, “primeiro fazemos uma análise dos resultados alcançados em todos os períodos, identificamos os problemas para a seguir encontrar a solução para eles em reunião de Departamento e de Grupo. Partilhamos experiências e sugestões uns com os outros. (...) Dentro do possível fazemos muita partilha de sugestões, ideias, experiências, de metodologias de trabalho e formação interna em metodologias de trabalho aqui na escola” (V5 – UR164).

O sucesso do envolvimento dos professores na melhoria dos resultados escolares ficou bem explicita na opinião do entrevistado V6. Este diz-nos: “é uma Direção forte e o diretor ser um bom líder, porque tudo depende do diretor! As lideranças intermédias dependem do diretor! Se as lideranças intermédias definirem estratégias que vão ao encontro das ideias partilhadas pela direção e pelos colegas irão ter uma boa aceitação, mas se assim não for vai existir muita contrariedade, oposição e coisas não vão ser bem recebidas e a crença não passa. A imagem que o diretor passa é fundamental! Se este não for bem aceite pelas lideranças intermédias as ideias já não passam para os colegas” (UR206).

No Agrupamento dos Sobreiros, os docentes têm muitos desafios a ultrapassar e o que os mobiliza para melhorar os resultados escolares, na opinião do entrevistado A6, é o facto de os professores terem o apoio do diretor de turma e por este poder contar com a colaboração da Direção e de alguns encarregados de educação para evitar a escalada da indisciplina. Este diz-nos que “para se conseguir atingir o sucesso nesta população que tem características diferentes, e como a escola faz parte de um Território Educativo de Intervenção Prioritária, temos que desenvolver estratégias diferentes daquelas que se desenvolvem noutras escolas ditas “normais” (A6 – UR403) e “ (...) quando se atua no imediato, umas vezes funciona outras vezes não!” (A6 – UR420).

Os entrevistados do Agrupamento dos Eucaliptos dizem-nos que são utilizadas algumas medidas que poderão ajudar na mobilização dos líderes intermédios para a melhoria dos resultados escolares:

- “Relativamente à melhoria dos resultados escolares nós temos um papel importante na Supervisão Pedagógica para dar cobro à indisciplina, melhorar as práticas letivas e, assim, promover o sucesso escolar. A Direção faz muito apelo a isso, porque se

acabarmos com a indisciplina os resultados escolares melhoram inevitavelmente” (P3 – UR670).

- “Acho que isto tem a ver com a reflexão constante que fazemos dos resultados escolares. Além disso, foi-nos pedido que definíssemos em Departamento, Grupos de Disciplina e de Coordenação de Ano, quais são as metas de sucesso e as estratégias necessárias para as alcançar. Todos os anos vamos aferindo essas metas para ver se foram ou não atingidas e porquê. De certa maneira isso obriga-nos a refletir sobre as nossas estratégias para alcançar essas metas. Durante o mandato da diretora as metas mantêm-se, mas verificamos que nuns anos é possível alcançá-las e noutros anos não, pois tudo depende do conjunto de alunos que temos à nossa frente” (P6 – UR765).

Podemos inferir que neste Agrupamento se aposta na Supervisão Pedagógica e na reflexão constante dos resultados escolares para tentar mobilizar as lideranças intermédias para melhorar o sucesso educativo, as práticas pedagógicas e diminuir a indisciplina.

No Agrupamento dos Plátanos, o entrevistado E5 diz-nos: “no fundo é um pouco a função que eu tenho. Tenho que fazer, no final de cada período, o levantamento dos resultados alcançados em cada turma e fazer o seu tratamento em termos estatísticos e comparar resultados para perceber quais as pessoas, as disciplinas e as turmas que estão a ter mais insucesso ou sucesso escolar. Depois, os representantes dos grupos falam com os colegas para perceberem quais as dificuldades e os constrangimentos que estão a sentir e, em conjunto, podem definir as melhores estratégias para superar os problemas que existirem” (UR1053).

O entrevistado E4 corrobora a informação anterior quando nos diz: “ (...) os coordenadores e os diretores de turma, por período, fazemos uma análise dos resultados escolares que é levada a Conselho Pedagógico. Depois, os Grupos Disciplinares debruçam-se mais sobre os resultados do insucesso (...) ” (UR1009). O entrevistado E7 vai mais longe quando nos explica: “nós nas Reuniões de Avaliação fazemos sempre os nossos relatórios. Depois, faz-se o levantamento do aproveitamento e comportamento das turmas e essas informações são analisadas em Conselho Pedagógico e caso haja algum problema este será discutido nos grupos para se encontrar uma solução. No final, tudo volta a ser discutido em Conselho Pedagógico. Está tudo muito organizado, a Direção está sempre atenta e resolve logo os assuntos, assim como as lideranças sabem perfeitamente qual o seu papel nestes casos” (UR1186). Enfim, podemos concluir com a opinião da entrevistada E2, mais concretamente: “através da reflexão dos resultados, da introdução de novas metodologias e da formação de professores” (UR1223).

Podemos, assim, verificar que os líderes intermédios desempenham nos quatro Agrupamentos de Escolas estudados as suas competências com o esmero que lhes é característico, mas alguns deles têm mais liberdade de ação do que outros. Todos dependem muito das orientações do líder de topo.

A mudança, a incerteza e a instabilidade com a qual se vive hoje, as Organizações Escolares têm que se repensar e reajustar para poderem ser atuais e fazer sentido a sua ação. Neste tipo de Organização Escolar os seus membros têm de ser mais que meros executores das decisões de outrem, pois não podem ser moldados pela passividade, o conformismo e o destino acabado. Muito pelo contrário, devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação. Uma Organização estará fadada ao insucesso caso seja inflexível, silenciosa no diálogo, cética em relação às potencialidades dos seus membros e pensada do topo da hierarquia para a base (Alarcão, 2001).

As escolas e os professores portugueses ao longo do tempo abriram pouco os seus horizontes de futuro. Os docentes não investem na sua formação profissional ao longo da vida e nem sempre têm o perfil adequado para desempenhar cargos de liderança intermédia para os quais são nomeados. Faz-se apanágio do uso de algumas técnicas e procedimentos que poderiam revolucionar os métodos de ensino e aprendizagem, mas que não se traduzem em ações concretas na sala de aula. É necessário repensar as funções da escola e fazer o reajustamento dos métodos de ensino empregues na sala de aula para que a escola, que vive na incerteza e instabilidade constante, se foque no futuro.

#### **9.1.5.5. Subcategoria “Mobilização dos líderes intermédios para a melhoria das práticas profissionais”**

É usual ouvir-se dizer que a escola atual e o ensino não estão orientados para o futuro e que tudo funciona como se, ainda, estivéssemos da época da lógica industrial do século passado. Vejamos, agora, o que se passa nos Agrupamentos de Escolas estudados para verificarmos se nestes casos já se trabalha tendo como foco o futuro incerto de uma sociedade que está em constante mudança.

Na opinião do entrevistado V5 do Agrupamento das Acácias, “os coordenadores são vistos como uma espécie de motores criadores de mudança de práticas. Eu como coordenadora não encontro nenhum constrangimento, porque tudo pode ser encarado como um desafio. Eu sou formadora aqui na escola e esta é creditada pelo Centro de Formação do Concelho. No início fiquei muito ansiosa, porque acabei a pensar como é que os meus colegas iriam encarar o facto de ser eu a formadora. Pensava que eles iam dizer que eu estava armada em chica

esperta, mas no final correu tudo muito bem, porque nos conhecíamos todos uns aos outros e criou-se um clima informal, onde todos estávamos muito à vontade para falarmos dos nossos problemas, encontrar soluções e ver outras experiências e metodologias implementadas noutros países. Pelo contrário, podemos encarar esta formação como uma mais-valia e as pessoas têm-me dado um *feedback* muito positivo da avaliação da formação que fazem” (UR169).

No Agrupamento dos Sobreiros, o entrevistado A1 diz-nos: “o desafio aqui é servirmos sempre melhor a nossa comunidade procurando nunca estarmos conformados com o que fazemos, assumindo tudo o que fazemos mal, mas estamos sempre prontos a melhorar e sempre disponíveis, porque qualquer escola é um desafio constante. Esta escola é um desafio pela especificidade da sua população e, também, pelo facto da expectativa que têm de nós é sempre cada vez maior (...) a todos os níveis” (UR310).

O entrevistado A6 especifica qual é o seu contributo e o dos colegas para a promoção da melhoria das práticas letivas quando refere: “ (...) tanto mais que é necessário que os Departamentos e os Grupos adequem o trabalho dentro da sala de aula, de forma a irem ao encontro das características que esta população tem. A mim como coordenador do Projeto TEIP compete-me, basicamente, fazer o acompanhamento do que está a ser feito, delinear com os colegas algumas medidas e estratégias, assim como verificar os resultados do plano implementado para os alunos do Ensino Regular. Os Cursos Noturnos já têm características específicas de trabalhar e estão orientadas para o perfil dos alunos que os frequentam, daí não ser necessária a minha intervenção. No entanto, no Ensino Regular é necessário tomar medidas específicas, porque não é possível dar uma aula expositiva e mais tradicional. A mim compete-me desafiar os colegas para novas formas de trabalhar em sala de aula com os alunos e verificar se essas estratégias estão ou não a resultar!” (UR404).

“Da parte do coordenador de turma em relação aos colegas espera-se que haja um planeamento das atividades que são feitas e uma metodologia comum quanto às regras, pois devem ser iguais para todas as turmas” (A6 –UR491). “Nos Conselhos de Turma é necessário que exista o reforço de todas estas situações, porque as turmas são diferentes mas as regras são iguais para todos os alunos e professores. Tem que haver uma metodologia assente na compreensão para com todos e a preocupação na forma de atuação, dado que hoje procedemos de uma forma e amanhã devemos proceder da mesma forma para evitar o crescimento do desrespeito pelas regras, que é muito frequente neste tipo de alunos. Devem realizar-se reuniões e haver conversas para promover a compreensão, por ser um fator de extrema importância aqui na escola” (A6 – UR492).

O entrevistado P1, do Agrupamento dos Eucaliptos, explica-nos que “aquilo que nós tentamos fazer é olhar para a realidade dos alunos e no Plano de Turma todos os professores, em conjunto, vão encontrar as melhores estratégias para responderem às necessidades daquele grupo de alunos. A escola, sempre que possível, complementa com outro tipo de apoios e projetos de forma a obter o maior sucesso possível” (UR567). Outros líderes intermédios entrevistados relembram algumas das suas funções que podem contribuir, de alguma forma, para a melhoria das práticas profissionais dos colegas e destas destacam-se: (i) as “ (...) reuniões com a diretora para preparar o Pedagógico e para tratar de assuntos dos Departamentos” (P6 – UR768); (ii) “nós aqui na coordenação damos todo o apoio nas visitas de estudo que se realizam (...) ” (P8 – UR862); (iii) “ (...) quando existem situações mais complicadas e pontuais de comportamento dentro da sala de aula eu posso ter de intervir, trazendo para a coordenação os alunos que estão a desobedecer às ordens do professor e aqui tento tratar do assunto” (P8 – UR863); e (iv) é “ a Direção que escolhe as pessoas que se auto candidatam para partilhar as suas boas práticas” (P5 – UR908).

O entrevistado E5, do Agrupamento dos Plátanos, diz-nos que “ (...) não refleti sobre o assunto e de momento não sei como poderei melhorar a minha liderança e o meu desempenho. Como estou há pouco tempo no cargo, ainda não estou a pensar em medidas novas para melhorar o desempenho dos meus colegas diretores de turma” (E5 – UR1057). Mas, o entrevistado E2 refere que “a escola tem alterado alguns procedimentos e tem feito um esforço muito grande na atualização dos professores através de medidas pedagógicas, ações, reuniões, conferências e outras iniciativas que possam valorizar o corpo docente (...). Temos desenvolvido aqui (...) ações de formação com um rácio muito significativo de professores envolvidos, com o objetivo de melhor o desempenho docente” (E2 – UR1222), mas “os professores têm que ter noção das suas verdadeiras dificuldades e ter tempo de reflexão, investigação e formação para as poderem superar. Não é a formação contínua de professores, tal como ela está pensada, que vai colmatar esse problema! O professor deve ser muito reflexivo sobre a sua ação para poder decidir como pode intervir junto dos seus alunos de forma a torná-los melhores cidadãos e contribuir para construir uma sociedade democrática. Não há nenhum país desenvolvido que não tenha um Sistema Educativo consolidado e sério que responda às necessidades dos seus alunos a vários níveis e não apenas em termos de conhecimentos académicos” (E2 – UR122).

Verifica-se que a necessidade de melhoria das práticas letivas faz parte do léxico dos entrevistados, que existe a necessidade de formação docente e que é fundamental o contributo dos líderes intermédios para despertar nos colegas a vontade de mudança. Todavia, só uma das

pessoas entrevistadas levanta uma questão muitas vezes esquecida mas demasiado pertinente que é a importância do professor ter vontade de mudar a sua prática letiva. A insatisfação, a reflexão, o desafio de superar as suas próprias debilidades através da formação e investigação é o primeiro passo e, talvez, o primordial para a melhoria da prática profissional, primeiro individual e depois a coletiva.

Nesta medida, qualquer escola deve assegurar que todas as crianças tenham oportunidade de ter uma aprendizagem de alta qualidade. Esta responsabilidade não é apenas da escola, é sim um contributo de todos os atores educativos. Por essa razão, é exigida uma cultura de liderança e de responsabilidade compartilhada, numa comunidade profissional que trabalha em conjunto com o propósito de melhorar o rendimento escolar dos estudantes (Bolívar, 2016).

A melhoria das práticas letivas só terá lugar se houver uma verdadeira revisão da formação dos professores e se esta se tornar uma prioridade na política educativa. Hoje aposta-se no trabalho desenvolvido na sala de aula, ao nível das competências de ensino e no modo como os alunos trabalham e aprendem, mas é necessária a formação profissional contínua dos professores e em contexto laboral. As lideranças intermédias devem ser presentes, transformacionais e capazes de imprimir o sentido de compromisso de melhorar o desempenho escolar de todos os estudantes independentemente das suas particularidades sociais e culturais.

#### **9.1.5.6. Subcategoria “Desafios na mudança das práticas profissionais”**

À primeira vista a mudança das práticas profissionais poderia ser em si um único repto, mas para que esta se efetive vários desafios devem ser ultrapassados, uns intrínsecos à própria pessoa e outros impostos pela dinâmica da Organização Escolar, pelo Poder Central e pelas mudanças na Sociedade do Conhecimento.

Colocam-se como desafios à mudança das práticas profissionais dos docentes do Agrupamento das Acácias os seguintes: (i) a formação voluntária interna e externa ao Agrupamento, assim como a réplica das mesmas aos professores que não tiveram oportunidade de participar (V1, V5 e V6); (ii) as mudanças têm que ter significado e devem alterar coisas que as pessoas têm como certas, para saírem da sua zona de conforto (pressupõe que o professor tenha espírito aberto à mudança e inovação, para aperfeiçoar o que não está bem ou usar as estratégias mais adequadas à situação) (v2); (iii) “os desafios não são do Agrupamento, são gerais. Os desafios colocados às lideranças intermédias têm a ver com a visão da sociedade, o paradigma da escola para todos (...). É um desafio importante colocar a todos cá dentro” (V3 – UR084); e (iv) “a promoção se um ensino de qualidade que tenha reflexos positivos na

aprendizagem e, conseqüentemente, nos resultados escolares dos alunos de uma comunidade educativa complicada como é aqui a nossa (...)” (V4 – UR129).

Aos docentes do Agrupamento dos Sobreiros, os desafios que lhes são colocados para melhorarem a sua prática profissional são os que a seguir se enumeram: (i) conseguir que os alunos obtenham sucesso escolar (A6 e A7); (ii) adequação das aulas e das estratégias utilizadas às especificidades dos alunos (A6); (iii) antecipar ou antever os problemas que possam vir a surgir com determinada turma (A6); (iv) adequar o Projeto do Apoio ao Estudo às dificuldades evidenciadas pelos alunos (A6); (v) fazer sempre uma reflexão sobre o trabalho realizado para perceber a razão pela qual as coisas funcionaram com uma turma e com a outra não (A6); (vi) mudança de práticas, porque o método expositivo não funciona (A2); (vii) o professor tem que se reinventar todos os dias e em todas as turmas, para chegar a cada criança e encontrar novas formas de trabalhar e motivar os alunos (A2); e (viii) melhorar a capacidade dos professores e técnicos de partilhar novas práticas profissionais, de novas ideias, de novas metodologias, de partilha de materiais,... (A2).

No Agrupamento dos Eucaliptos, os desafios para melhorar as práticas profissionais identificados foram: (i) dar tempo aos alunos para aprenderem e não andar a correr atrás do que está escrito num papel (P1); (ii) promover a diferenciação pedagógica (P1); (iii) obter mais sucesso escolar (P1, P2); (iv) os professores devem trabalhar de forma mais colaborativa, que haja espaço para o fazerem, espaço de partilha, de aperfeiçoamento e de reflexão (P1); (v) aproveitar o tempo das reuniões para a reflexão conjunta em função dos alunos e da realidade de cada turma (P1); (vi) melhorar a gestão da sala de aula (P2); (vii) melhorar as práticas de Supervisão Pedagógica (P2, P3); (viii) melhorar as práticas pedagógicas em contexto de sala de aula (P2); (ix) apostar na melhoria dos enunciados dos testes e simplificação da linguagem utilizada (P2); e (x) arriscar em práticas diferentes e inovadoras (P1, P4).

Os docentes do Agrupamento dos Plátanos apontaram os seguintes desafios para melhorar as práticas profissionais: (i) apostar em atividades pedagógicas mais práticas (E4); (ii) respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos (E4); (iii) dividir a aula no trabalho de memória, trabalho prático e de debate (E4); (iv) reflexão conjunta com os alunos para perceber se existe a necessidade de ajustar as estratégias utilizadas na sala de aula (E4); e (v) conseguir pontos comuns nos programas das disciplinas que participam no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (E5).

Realidades distintas determinam desafios diferentes e extrínsecos à vontade do docente para mudar, realmente, a sua prática profissional. Existem sempre fatores externos que desencadeiam essa necessidade de melhoria e inovação, mas a reflexão individual e conjunta



são necessárias para se perceber quais as mudanças a implementar a nível organizacional e desenvolvidas em grupo.

O trabalho conjunto dos professores deve ter como foco de incidência o que é feito na turma e a prática docente é o núcleo da melhoria. É, portanto, necessário conhecer diferentes modos de gerir a aula e de planificar atividades que incidam na aprendizagem dos alunos. A reflexão sobre o trabalho individual permite identificar as mudanças que são necessárias implementar a nível da escola e o intercâmbio destas experiências é uma das bases iniciais para o processo de autoavaliação (Bolívar, 2016).

Atualmente, os desafios da educação implicam a mudança necessária nas práticas profissionais dos docentes como resposta às exigências mundiais e de evolução da educação, como resposta às grandes transformações sociais marcadas pela incerteza, mudanças repentinas de paradigmas e a evolução muito rápida das novas tecnologias. Sabe-se que aos alunos deve ser assegurado o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos necessários para encararem o futuro incerto com as ferramentas necessárias que lhes garantam o sucesso pessoal e profissional. Por isso, hoje é necessário garantir a todos os discentes a equidade no que diz respeito às oportunidades de obterem sucesso escolar e evitar a exclusão social.

#### **9.1.5.7. Subcategoria “Constrangimentos na mudança das práticas profissionais”**

São muitos os desafios que se impõem aos professores, mas os constrangimentos na mudança das práticas profissionais, em Portugal, não são menores. No Agrupamento das Acácias, os entrevistados dizem-nos que os constrangimentos que encontram na mudança das práticas profissionais são os seguintes: (i) falta de condições das instalações escolares (V1); (ii) falta de recursos informáticos nas salas de aula (V1, V4, V6); (iii) necessidade de tempo para colocar em prática aquilo que foge ao habitual (V3); (iv) não saber o que o Ministério da Educação pede às escolas de ano para ano dificultando a planificação a médio prazo (V3); (v) o desânimo e a desistência dos professores (V3); (vi) não valer a pena apostar e investir em recursos humanos que à partida se sabe que não vão ficar na escola (V3); (vii) o concurso dos professores “ (...) impede a criação de uma escola como uma estrutura orgânica e viva como uma comunidade pensante (...) ” (V3 – UR085); (viii) quando as pessoas “estão longe da família não têm paciência para estar a pensar na inovação e na escola” (V3 – UR100); e (ix) falta de recursos para implementar o que se aprende nas formações para as aulas serem menos maçadoras e mais interativas (V6).

O entrevistado A4 do Agrupamento dos Sobreiros diz-nos que “ (...) eu não creio que as pessoas os sintam. Desenvolvem o seu trabalho com a liberdade normal, não vejo nada de

específico desta escola em relação às outras” (A4 – UR317). Os outros entrevistados enumeram os seguintes constrangimentos: (i) “ (...) os professores estão assoberbados de trabalho burocrático e resta-lhes pouco tempo para refletirem sobre essas questões pedagógicas e de organizarem o trabalho (...) ” (A4 – UR392); (ii) a instabilidade do corpo docente (A1); (iii) “tem a ver com as horas disponíveis que não existem, algumas dificuldades financeiras para levar a cabo alguns projetos” (A1 – UR314); (iv) o boicote das aulas por parte dos alunos desmotivados para o estudo (A3); e (v) o tipo de alunos que frequenta esta Escola e o seu ambiente familiar (A6).

Na opinião dos entrevistados do Agrupamento dos Eucaliptos, os constrangimentos que sentem na melhoria das práticas profissionais prendem-se com: (i) o Crédito de Escola ser muito incipiente para aquilo que é a necessidade real da Escola (P1); (ii) as pessoas que passam o tempo a criticar, a lamentar-se com a imensidão de papel e a encontrar defeitos em tudo (P1); (iii) quem trabalha de forma tradicional não verá benefícios destas novas formas de olhar a realidade da educação atual (P1); (iv) a extensão da ordem de trabalhos das reuniões dificulta a partilha de práticas e a reflexão conjunta (P3); (v) não se realiza o trabalho em equipa por se verificar que as pessoas não têm formação para o promover (P6); (vi) a falta de tempo (P6); e (vii) a resistência à mudança e às coisas novas que dão mais trabalho (P6).

O entrevistado P4 explica-nos que “os constrangimentos centram-se na falta de tempo dos professores e de espaço para se encontrarem, a necessidade que surja uma desburocratização dos processos. As pessoas não podem estar sempre preocupadas em realizar uma ata de um encontro, no preenchimento de grelhas, na elaboração de relatórios e no cumprimento de prazos. As pessoas devem estar centradas naquilo que é verdadeiramente importante que é refletir sobre o que vão fazer e como inovar. Por vezes, todo o processo que é necessário para a concretização de uma excelente ideia leva as pessoas a desistirem da mesma” (UR725). No entanto, reconhece que a “Avaliação Interna possa dar um contributo prático e efetivo para a melhoria da escola e de práticas. Se isso acontecer os resultados escolares poderão ser melhores. Aprender exige esforço (...)” (P4 – UR737).

No Agrupamento dos Plátanos, o entrevistado E4 diz-nos que “os professores não se têm empenhado muito no processo de mudança das suas práticas letivas e de partilha de conhecimentos com os colegas. Num ou noutro Conselho de Turma existe sempre um professor que puxa mais pelos colegas, mas os outros acabam por fazer exatamente o que andam a fazer há vinte anos. Quando há tanta coisa nova que podemos fazer, mas isso dá muito trabalho!” (E4 – UR1029). O entrevistado E5 refere que vê “alguma desmotivação dos professores que já cá estão há mais anos, porque estão sempre a aplicar a reforma... da reforma... da reforma. Os

outros que estão relativamente motivados vão encontrando modos de atuação comum de trabalhar para que o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular corra bem e se mantenha o espírito que se pretende” (UR1056). Todavia, “as lideranças intermédias colocam em prática o que lhes foi pedido da melhor forma possível e podem contar sempre com o seu apoio” (E5 – UR1059).

Podemos verificar que existem constrangimentos comuns a algumas das Organizações Escolares estudadas, como por exemplo a desmotivação dos professores, a falta de tempo para investir na sua própria formação e no trabalho colaborativo, a burocratização do Sistema de Ensino, a falta de recursos e a instabilidade do corpo docente. Chegado a este ponto da nossa reflexão ainda não deu para perceber se, de facto, as pessoas estão disponíveis para fazerem a alteração das suas práticas letivas, pois isso implica sair da sua zona de conforto para caminhar rumo ao incerto, que dá mais trabalho e ocupa mais tempo.

A complexidade do saber do professor resulta da “integração do conhecimento das matérias a transmitir, o conhecimento da forma de transmissão dessas matérias e o conhecimento curricular de todos os outros fatores que intervêm no processo” (Silva & Roldão, 2015, p.75). A atividade docente desenvolve-se a partir da atuação e mobilização que cada docente faz dos seus múltiplos saberes em sala de aula e a sua forma de agir e de pensar revela-se como um fator nuclear de alavancagem para o seu desenvolvimento profissional (Silva & Roldão, 2015).

Tendo em conta que o contexto de trabalho do docente sempre se caracterizou por ser individualista, competitivo, controlador, regulador, definido e orientado por decisões superiores torna-se bastante complicado alterar mentalidades e formas de atuar por decreto. Embora os docentes consigam reconhecer as potencialidades da reflexão e do trabalho conjunto, assim como a partilha de experiências e de materiais, estes não estão habituados a fazê-lo. Por outro lado, as escolas não estão preparadas para oferecer aos docentes as condições necessárias em termos de equipamentos, tempo e instalações para que essa cultura de partilha e colaboração se desenvolva nas escolas portuguesas.

#### **9.1.5.8. Subcategoria “Medidas para melhorar o desempenho das lideranças intermédias”**

Vejamos, agora quais são as medidas colocadas em prática para melhorar o desempenho das lideranças intermédias em cada um dos Agrupamentos de Escolas estudados. No Agrupamento das Acácias, o entrevistado V3 responde-nos: “Eu não tenho nada em particular. Não tenho receita para nada disso. Cada um é responsável pelos resultados e não há forma de

exercer a autoridade por ninguém. Aqui só vamos lá por uma coisa que se tem vindo a fazer que é promover e aceitar que se faça a formação interna. A formação interna pode ser muito mais interessante que o típico formador de outro sítio e responder melhor às necessidades pessoais dos colegas. No entanto, as tradições culturais levam muito tempo a mexer e eu não prevejo que as coisas se alterem nos próximos tempos” (UR086). Mas, a entrevistada V4 acrescenta “por acaso na Autoavaliação não se colocam desafios novos, mas um dos pontos considerado mais frágil foi o estabelecimento de parcerias. Talvez passe pelo estabelecimento de algumas parcerias que já tivemos, e por algum motivo se perderam, ou considerar a possibilidade de estabelecer novas com outras Instituições” (UR132).

A entrevistada V4 refere que “como coordenadora de diretores de turma posso dizer que nós somos cinco e no final do ano letivo juntamo-nos todas para fazermos um balanço das coisas que foram apontadas como tendo sido as que correram menos bem e projetamos as coisas logo para o ano seguinte. Desta forma estamos a fazer um balanço do nosso próprio trabalho e a projetar o ano seguinte. Começamos a definir as soluções necessárias para colmatar as falhas que foram detetadas. Há que tentar promover o trabalho de equipa, estar atenta ao que nos rodeia e às necessidades dos alunos e dos diretores de turma, para estar sempre em cima dos acontecimentos e prestar a ajuda necessária. O trabalho do coordenador de diretores de turma passa muito por isso: pelo trabalho em equipa, tentar que falhas do ano anterior não se repitam, ajudar a resolver os problemas através do diálogo com os diretores de turma, estar atenta a novos projetos que vão chegando à escola e tentar manter os professores envolvidos” (UR131). A entrevistada V5 diz: “eu só posso falar da minha coordenação intermédia, mas às vezes conseguimos contagiar alguns dos outros coordenadores, porque trabalhamos muito bem em equipa. Penso que o trabalho em equipa e a formação são os dois vetores fundamentais para melhorar o desempenho das lideranças intermédias” (UR170).

Uma posição diferente assume o presidente do Conselho Geral (V6) quando refere que “não são as propostas que vêm do Conselho Geral que vão mudar as pessoas. A quem compete mudar o desempenho das lideranças intermédias é ao diretor” (UR214). Mas, “não vale a pena estar a sugerir ao diretor o que ele deve fazer nesse sentido, porque ele não vai dar importância e não consegue galvanizar as lideranças para aquelas funções que o Conselho Geral possa considerar importantes. Se for necessário o Conselho Geral propõe, mas isso não chega. (...)” (V6 – UR215). Mas, aqui “existem líderes intermédios que são pessoas dinâmicas e inovadoras que acabam por sugerir ao diretor sugestões de melhoria. Cabe ao diretor ser uma pessoa dinâmica e que acolha essas sugestões dos colegas que são inovadoras e interessantes” (V6 – UR216). Conclui dizendo que “a diretora anterior tinha uma liderança mais forte e conseguia

uma maior união entre os professores. Não quero com isto dizer que este não consiga fazê-lo, mas ele é mais resistente a certas opiniões e deixa andar algumas coisas que não deveria” (V6 – UR217).

No Projeto Educativo do Agrupamento das Acácias está previsto o reforço das lideranças intermédias, valorizando o papel dos coordenadores de escola e de departamento, assim como o trabalho do professor titular/diretor de turma. Pretende-se promover o trabalho de equipa e cooperativo entre professores, com a articulação curricular como referência. Por outro lado, pretendem: (i) “promover a formação e desenvolvimento profissional, proporcionando oportunidades de formação contínua num contexto local, nacional e internacional através de projetos de formação”; e (ii) “consolidar a internacionalização da escola, criando oportunidades para a participação em projetos internacionais de intercâmbio de profissionais e de alunos, no âmbito do Programa “Erasmus +”, privilegiando a aprendizagem e a troca de experiências que conduzam à melhoria das práticas” (Projeto Educativo, p. 24).

O entrevistado A2, do Agrupamento dos Sobreiros, refere que existe falta de recursos humanos, mas tudo é feito para melhorar o bem-estar e o sucesso dos alunos. “Nós gostaríamos de fazer muito mais pelos nossos alunos, mas não é “possível! Estamos a falar de famílias que não conseguem terapias fora da escola, por isso temos que ser nós a dar-lhes esse apoio. Aqui só é possível haver mudança se houver mais recursos humanos! Essa mudança não depende da Direção! A Direção tem feito muita pressão para obter esses recursos humanos junto do Ministério. Só é possível à Direção fazer essa pressão constante, porque o número de alunos e de Ofertas Educativas têm vindo a aumentar no nosso Agrupamento e as turmas vão crescendo (...). Se reunirmos sinergias com as Organizações Locais podemos ultrapassar alguns constrangimentos. Enquanto líder intermédio, eu tenho a liberdade de encontrar estas sinergias junto da comunidade local” (A2 – UR320).

Segundo o entrevistado A3, “as pessoas aqui já fazem tanto e procuram realizar o seu melhor. (...) Logo no início foram alertados para a realidade da escola e eles próprios se organizam na sala dos professores para responder aos desafios que as turmas lhes colocam. O desespero deles é tão grande que eles procuram a ajuda uns dos outros (...). Aqui o trabalho que fazemos nas turmas do mesmo ano de escolaridade nunca é igual de uma para a outra, porque elas são totalmente diferentes. Em Departamento falamos regularmente dos problemas que os colegas sentem e tentamo-nos ajudar uns aos outros. Quando o colega chega ao final do ano e já está a conseguir encontrar as melhores estratégias para lidar com os alunos de uma turma vai embora e no ano seguinte vem outro docente e temos que começar tudo de novo” (UR321).

Na opinião do entrevistado A4, “as lideranças intermédias devem, em sede do Conselho Pedagógico, podem transmitir as opiniões/dúvidas dos elementos que compõem os diferentes Grupos Disciplinares e devem ser geradoras de consenso. Os coordenadores são peças fundamentais em toda esta engrenagem e, o seu perfil, deve adequar-se a este papel” (UR322). “Estes cargos devem ser atribuídos a pessoas que estão cá, que a conhecem e estão a par das problemáticas, porque assim é mais fácil passar a informação aos colegas” (A7 – UR469), “(...) pois a pessoa que vier (...) tem que se atualizar para saber o que é necessário e o que é preciso melhorar. Só depois, de conhecermos todo o funcionamento e o que falha é que podemos tentar melhorar!” (A7 – UR472).

No Plano Plurianual e no Projeto Educativo do Agrupamento está prevista a formação dos docentes e uma ação de melhoria que visa a participação das Estruturas Intermédias. Onde se prevê a realização de reuniões entre as Estruturas Intermédias e a Direção, de reuniões de Departamento e de professores dos diversos ciclos de ensino. Estas reuniões têm como objetivos: (i) “identificar, verificar e monitorizar os procedimentos, instrumentos e critérios de avaliação”; (ii) “melhorar a eficácia dos circuitos de comunicação e informação, a nível interno e externo”; e (iii) “promover a sequencialidade das aprendizagens” (Plano Plurianual, p.19)

No caso do Agrupamento dos Eucaliptos é-nos dito pelo entrevistado P1 que “a escola tem que fazer esse caminho e os diretores têm que insistir em lideranças fortes e que estejam ao nível do seu pensamento. Isto não quer dizer que estejam de acordo com o diretor, porque da divergência nasce a luz. O importante é pensar e encontrar as soluções em conjunto. Depois, é preciso que todos vistam a camisola!” (P1 – UR539). Mas, as coisas não se passam bem assim. Vejamos a opinião de dois entrevistados:

- “Terminar com todo o processo burocrático. O objetivo é sempre agradar às solicitações da Inspeção Geral da Educação! Se acabarmos com todas as grelhas que temos de preencher sobra-nos mais tempo para nos dedicarmos à investigação matemática” (P3 – UR677);
- “Eu tenho tentado fazer poucas reuniões, porque as pessoas não gostam e não têm tempo. Tudo aquilo que posso resolver por *e-mail* tento fazê-lo para não sobrecarregar as pessoas (...)” (P6 – UR770). “Outra coisa que faço é comunicar muito com as pessoas de uma forma informal, porque assim elas mostram-se mais colaborantes” (P6 – UR771). “Tenho tentado fazer outra coisa que é encontrar uma forma mais ou menos comum de fazer os balanços, mas as pessoas resistem muito e não facultam os dados. (...) Mas aos poucos vou introduzindo as coisas que necessito saber e elas vão aderindo

lentamente” (P6 – UR772). “Agora, eu vou chamar as pessoas para elas darem a sua opinião sobre um desafio que recebi da diretora. Ela sugeriu que os clubes em vez de trabalharem numa sala à parte sejam inseridos na sala de aula. As coisas a partir de agora vão funcionar de forma diferente e eu quero que sejam as pessoas a dizer como pensam operacionalizar as atividades, saber a sua opinião sobre o assunto e dar-lhes a conhecer que isto vai alterar muito os horários” (P6 – UR773).

No Projeto Educativo do Agrupamento dos Eucaliptos, o Plano de Formação assenta nas necessidades manifestadas pelos diversos agentes educativos, desenvolvendo-se em articulação com o Centro de Formação Concelhio, com entidades parceiras e usando os recursos internos como forma de potenciar a partilha, a replicação de conhecimentos e práticas pedagógicas, tendo em vista a promoção do sucesso profissional e educativo de todos.

A diretora do Agrupamento dos Plátanos diz: “eu, realmente, não tenho muitas medidas, tanto mais que não estarei cá muito tempo! Mas penso que a principal forma de melhorar as lideranças intermédias é dar-lhes autonomia e acompanhamento” (E1 – UR970). Na opinião do entrevistado E7, “ (...) nós devemos estar em sintonia com a Direção e quando nos pedem alguma coisa nós estamos sempre disponíveis para colaborar com eles. É isso que sempre acontece” (E7 – UR1190). Tanto mais que se realizam “reuniões do Conselho Pedagógico, de Departamento, de Grupo de forma a analisar, refletir e definir estratégias com vista ao sucesso educativo do Agrupamento. Os coordenadores estão em constante contacto com a Direção e com os restantes professores, de forma a articular todo o trabalho sempre no sentido de melhorar a Gestão Escolar. Eu sou muito atenta a todos os problemas que vão surgindo em todos os Grupos Disciplinares que integram o meu Departamento, para que haja um bom clima escolar” (E3 – UR1108).

Do exposto podemos verificar que nenhum diretor toma quaisquer medidas para melhorar o desempenho das lideranças intermédias. Cada líder intermédio tenta desempenhar o seu cargo da melhor forma possível para corresponder às expectativas nelas depositadas.

O Projeto de Escola, na sua dimensão de produto (documento) depois de aprovado constitui-se como uma referência sistemática de atuação e avaliação (Alarcão & Tavares, 2010). A liderança deve servir a missão da escola; promover o envolvimento ativo e livremente expresso dos diferentes atores; implica um espírito crítico, aberto a novas ideias e criativo; e pressupõe a capacidade de se deixar liderar (Alarcão & Tavares, 2010).

Se a visão da escola estiver bem expressa no Projeto Educativo do Agrupamento e se for o resultado de uma construção coletiva, todos os intervenientes na gestão da escola estão

comprometidos com a sua execução, monitorização e avaliação. A descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho previsto para alcançar as metas delineadas é um imperativo. As decisões devem resultar de estratégias e políticas definidas interactivamente e o pensamento sistémico deve ser o organizador da ação, da descentralização do poder e da liderança partilhada.

#### **9.1.6. Categoria “Processos de melhoria do ensino-aprendizagem e dos resultados escolares”**

A categoria “Processos de melhoria do ensino-aprendizagem e dos resultados escolares” compreende nove subcategorias: (i) delegação de competências para a melhoria organizacional e educativa; (ii) dificuldades na delegação de competências; (iii) implementação do Projeto de Supervisão Pedagógica; (iv) dificuldades na implementação do Projeto de Supervisão Pedagógica; (v) contributo da Supervisão Pedagógica para a melhoria das práticas profissionais; (vi) medidas organizacionais para melhorar o processo de ensino-aprendizagem; (vii) metas para melhorar os processos de ensino-aprendizagem; (viii) estratégias implementadas para melhorar os processos de ensino-aprendizagem; (ix) resultados escolares.

##### **9.1.6.1. Subcategoria “Delegação de competências para a melhoria organizacional e educativa”**

A opinião do entrevistado V5 do Agrupamento da Acácias sobre o assunto em apreço poderá ser considerada como uma introdução ao tema. Vejamos: “eu penso que qualquer diretor tem como grande objetivo ser ele a liderar o processo de mudança, mas o certo é que ele não consegue fazê-lo sozinho. Ninguém consegue mudar uma organização, como é a escola, sozinho! Ninguém consegue levar esse processo sozinho às costas! Ou ele faz as pessoas passarem para o lado dele e consegue “vender” a sua causa e aí arranja as pessoas que acreditam e que querem levar à vante determinadas mudanças. Se ele optar por fazer tudo sozinho, provavelmente, não será bem-sucedido. Eu acredito, neste momento, que ele tem entrado num processo de partilha de competências com as lideranças intermédias em relação às mudanças que se tem e se estão a efetuar no Agrupamento” (UR171).

O diretor acaba por corroborar com esta opinião quando diz: “delego o que posso. Nós estamos disponíveis a aprender mais ou menos nos nossos primeiros 15 anos da nossa vida profissional. E, também, há uma coisa que aprendi com a diretora com quem trabalhei muito tempo, ela dizia: “os professores devem estar focados naquilo que é fundamental na vida da escola ao reverso dos alunos. (...) As pessoas quando têm capacidade e valor são sempre



diretores de turma, por ser um cargo ao qual damos muita responsabilidade e temos muito apreço” (V3 – UR087).

Mas, se analisarmos bem as respostas dos outros entrevistados eles comungam da mesma opinião. Por exemplo, o entrevistado V1 diz-nos: “o diretor deposita confiança nos coordenadores de Departamento e ele próprio lança desafios. É muito recetivo e aberto a todas as opiniões dos coordenadores dos Departamentos e às sugestões que sejam promotoras do sucesso e o bem-estar dos alunos. Porque esse é o seu principal objetivo. Digamos que ele analisa todas as propostas que lhe chegam e se forem viáveis e se houver vantagem na sua execução, far-se-ão” (UR021). “Nós temos as nossas funções (...) o diretor tem as suas. Como ele é uma pessoa muito equilibrada e responsável, por isso tudo aquilo que é da sua competência ele assegura” (V1 – UR022). Mas, “há coisas que é o diretor que decide, mas depois delega coisas quando reúne com as pessoas (...)” (V2 – UR053). “Ele delega competências nos coordenadores de diretores de turma, por exemplo, para saber os problemas de campo e os recursos necessários para resolver a situação. Antes de qualquer reunião ele fala sempre com os coordenadores de diretores de turma. Ele delega-nos a competência para elaborar documentos necessários para uma Direção de Turma e sempre que tenhamos alguma ideia inovadora sabemos que podemos avançar e apresentar-lhe a nossa proposta. No entanto, nunca avançamos sem falar com ele primeiro” (V4 – UR133).

No Agrupamento dos Sobreiros, o diretor (A1) diz-nos: “não, é sempre a delegar com responsabilidade e responsabilização. Não é omitir-me das competências, nem abandonar o processo, mas acreditar na capacidade que as pessoas têm para levar a cabo os projetos. Eu não interfiro no trabalho de ninguém a não ser que tenha alguma razão para o fazer. É interessante dar-lhes esse sinal de autonomia com responsabilidade e, depois, recolher os frutos que daí advêm. As pessoas dão as suas propostas, fazem o seu trabalho e estão disponíveis para articular com outros para poder melhorar ainda mais” (UR323).

Da resposta dos restantes entrevistados verifica-se que a ideia do diretor passa para os líderes intermédios do Agrupamento. Por exemplo, o entrevistado A2 refere que “(...) ele como diretor tem responsabilidade acrescida e nós como líderes intermédios sabemos que é ele que decide, mas os líderes intermédios participam dessa decisão. A mim, por exemplo, são delegadas competências de representação do Agrupamento, mas se algo corre mal é sobre ele que recaem todas as responsabilidades” (UR324). “Quem decide tem que ter em conta uma visão estratégica e dessa decisão eu sinto que também faço parte. Todos nós temos papéis de referência aqui na escola (todos os cargos), mas a ele cabe o poder de decisão e, por vezes, as outras pessoas não entendem as iniciativas que este se viu obrigado a tomar. Ele possui uma

visão estratégica que os líderes intermédios nem sempre conhecem, mas embora não seja compreendida no imediato, o diretor tem conhecimento da visão estratégica a longo prazo e envolve os líderes intermédios para que a concretização seja possível” (A2 – UR325). O entrevistado A3, também, partilha da opinião do colega, pois diz que “o diretor gosta que as coisas lhe sejam comunicadas e que não sejam feitas coisas à margem. No entanto, dá margem de autonomia para realizarem o seu serviço. É ele que responde pela escola, por isso ele gosta de saber das coisas. Normalmente não levanta problemas, mas gosta de estar informado” (UR326).

Opinião semelhante tem o entrevistado A6: “ele tem de delegar, pois não pode concentrar tudo em si. Quando delega competências nos líderes intermédios gosta de estar informado de tudo o que está a acontecer” (UR424). Acrescenta que “as ideias base partem da própria Direção, mas depois há uma permanente delegação de competências, numa quantidade de assuntos (...) nas Estruturas Intermédias. Portanto, há ideias que são discutidas nos Órgãos próprios e depois existe a delegação de competências em Comissões, Grupos de Trabalho e Departamentos” (A4 – UR327). “Pelo que sei o diretor (...) tem que delegar essas competências, também, nos professores contratados. É complicado para o diretor, pois ele não conhece os professores que chegam à escola (...) ” (A6 – UR416). Contudo, o entrevistado A7 tem uma opinião um pouco diferente da dos colegas, pois diz-nos que “embora ele delegue algumas coisas... é tudo muito centralizado. (...) A Direção delega algumas coisas, mas controla demasiado e o trabalho é muito centralizado” (A7 – UR473).

A diretora do Agrupamento dos Eucaliptos (P1) explica que com a sua equipa pretende “(...) promover uma cultura de delegação de competências que está relacionada com o pelouro que cada um desses membros ocupa (desde a área de alunos, área pedagógica, área pessoal docente e não docente). Eu delego algumas das minhas funções, que estão centradas em mim enquanto diretora, nos membros da minha equipa para descentralizar e o poder ficar mais perto das pessoas e para que os membros da equipa também promovam uma relação de proximidade com os diferentes Sectores da Escola e se permita discutir e pensar os problemas em democracia” (P1 – UR496). “Portanto, delego nos membros do Órgão de Gestão, nos coordenadores de Departamento e nas Estruturas de Organização Educativa” (P1 – UR497). Acrescenta: “eu tento delegar o máximo que posso, porque eu acho que a Organização só avança se houver pessoas que reconheçam a responsabilidade da melhoria dessa mesma Organização. Se eu centrar tudo em mim todos os poderes, certamente, que o outro não se poderá apoderar da mesma maneira se for eu a ter essa responsabilidade” (P1 – UR536). Mas acaba por concluir que “teoricamente um professor é coordenador disto ou daquilo, mas no final

tem que ser a diretora a decidir” (P1 – UR538). Pois, “na escola existe a ideia do liderar para partilhar. Há de facto uma delegação informal de competências quando se tenta envolver as pessoas no processo de auscultação prévia antes da tomada de decisão” (P1 – UR637).

As opiniões dos líderes intermédios entrevistados no Agrupamento dos Eucaliptos confirmam que existe a delegação de competências nos colegas, mas não correspondem inteiramente à visão da diretora. Por exemplo, o entrevistado P6 afirma que “a diretora, também, não pode fazer sozinha tudo, por isso tem de delegar certas coisas nos líderes intermédios” (P6 – UR775). Por exemplo, “ quando existem problemas com alguns professores são os coordenadores que tentam resolver o problema e até fazem supervisão das aulas desses colegas. Quando foi para implementar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular foram eles que divulgaram aos colegas e recolheram as suas opiniões como se deveria operacionalizar” (P6 – UR774). Esta informação fica, em parte, confirmada pela opinião do entrevistado P3, dado que ela “tenta delegar algumas competências, como por exemplo a melhoria educativa. Quando há um problema com um colega sou chamado a intervir na situação e só no final é que entra ela. Ela tenta respeitar a hierarquia! Para a melhoria organizacional, ela não delega competências” (P3 – UR680). Todavia, o entrevistado P8 pelas características das funções que desempenha tem uma opinião bem diferente dos colegas. Ele refere que “a diretora delega competências nas lideranças intermédias. Por exemplo, eu aqui tenho total liberdade para decidir quais as medidas corretivas a aplicar aos alunos que não se portam bem na escola. As situações que se passam com os pais, nós gerimos aqui e não é necessário pedir o parecer da diretora a não ser que a situação seja mesmo complicada. Os funcionários sou eu que avalio, mas a última palavra é sempre da diretora. A nível das atividades a desenvolver na escola somos nós aqui que gerimos tudo, por exemplo os simulacros, a Festa de Natal, o dia sem aulas, o Carnaval... A Coordenação tem sempre a preocupação de desenvolver estas atividades para a escola ser dinâmica” (P8 – UR869).

No Projeto Educativo do Agrupamento dos Eucaliptos um dos objetivos estratégicos é: “fomentar uma liderança de gestão partilhada por todos os membros da comunidade educativa Nesta área incluem-se questões relacionadas com a Organização e Gestão Escolares. As dimensões que consideramos são as seguintes: gestão dos recursos humanos; comunicação, relação escola/comunidade e articulação” (p.19).

A diretora (E1) do Agrupamento dos Plátanos refere: “obviamente. Isto tem a ver com um estilo de liderança inteligente, caso contrário o líder de topo seria um déspota e não um líder!” (E1 – UR971). Esta opinião é corroborada pelos entrevistados E2, E4, E6 e E7. O entrevistado E4 acrescenta: “a diretora não consegue fazer tudo, por isso delega nos líderes

intermédios os processos de melhoria pedagógica. Somos ouvidos quando existem problemas, mas não sentimos a sua presença e ajuda aqui nesta escola” (UR1020), “ (...) porque acredita nas lideranças intermédias. Eu nunca senti que não acreditassem no meu trabalho. Não anda ninguém a inspecionar o trabalho que andamos a fazer, porque fazemo-lo o melhor que podemos e sabermos” (E6 – UR1156), embora ela tenha as suas ideias (E7). Apenas o entrevistado E5 tenha uma opinião diferente, pois refere que “a senhora diretora dirige e emana as regras como as coisas funcionam” (UR1058).

No Relatório de Avaliação Externa, de 2015, verifica-se que a diretora valoriza as lideranças intermédias e às quais é dada autonomia e apoio para o exercício das suas funções. Por outro lado, partilha responsabilidades e competências com as lideranças intermédias. Contudo, a equipa da IGEC considerou que os coordenadores de Departamento podem assumir um papel mais dinâmico na promoção do trabalho colaborativo, na avaliação das aprendizagens, assim como no acompanhamento e supervisão da atividade letiva.

O líder passa a ser visto como um elemento da Organização dotado de poder e de autoridade que o cargo que ocupa lhe confere, mas que se molda às circunstâncias dispersando o seu poder e autoridade por outros elementos da Organização para melhorar a persecução dos objetivos organizacionais (Costa & Castanheira, 2015).

Hoje em dia a liderança de uma Organização Escolar é dispersa, porque o líder de topo não consegue dar resposta a todas as solicitações e desafios que lhes são colocados e, por outro lado, controlar o funcionamento do Agrupamento na sua totalidade. Os líderes de topo devem ser confiantes, abertos, capazes de realizar pensamento crítico e possuir capacidades de relacionamento pessoal, mas devem acercar-se de pessoas que possuam características de liderança que complementem as suas para que se reúnam sinergias de forma a melhorar o funcionamento organizacional num clima de partilha e construção coletiva. O líder de topo deve centrar a sua atuação nas tarefas para as quais se sente especialmente preparado ou pelas quais são inteiramente da sua responsabilidade e as restantes podem ser delegadas nas pessoas mais competentes para a sua execução.

#### **9.1.6.2. Subcategoria “Dificuldades na delegação de competências”**

A análise desta subcategoria não está, inevitavelmente, desligada da informação que nos foi dada na subcategoria anterior e, talvez, por essa razão nenhum dos entrevistados do Agrupamento dos Plátanos tenha feito referência às dificuldades na delegação de competências por parte da líder de topo.

O diretor do Agrupamento das Acácias refere: “na escola temos muito poucas pessoas com grande noção da lei, facto que pode originar muita balburdia. Por outro lado, as pessoas que estão na escola já não são muito novas, porque as mais novas já estão acima dos 40 anos na sua maioria. As pessoas quando têm capacidade e valor são sempre diretores de turma (...) assumem muita responsabilidade na escola e a mim custa-me que elas assumam mais cargos na organização, porque elas também têm a sua vida própria. O trabalho não letivo não deve ser muito fatigante, porque aquele que fazem com os alunos já é muito cansativo. Os professores devem ter tempo para refletir, para estar, para ver outras coisas. Portanto, tento não sobrecarregar as pessoas com essas coisas. (...) O trabalho com os alunos é muito absorvente e cansativo, logo as pessoas ficam com pouca disponibilidade mental e intelectual para o fazer, assim como com pouco tempo para outras coisas. Sempre que dá eu faço-o, mas eu não fico muito confortável a atribuir-lhes determinado tipo de responsabilidades e tarefas, porque elas ficam com pouco tempo para si e para pensar em aulas interessantes que estimulem os alunos. As pessoas têm que ter um tempo pessoal para si para além das trinta e cinco horas de trabalho. Devem ter tempo pessoal para fazer outras atividades com a família, para ver e ler outras coisas que são importantes para si” (V3 – UR088).

O entrevistado A7 do Agrupamento dos Sobreiros explica que o diretor “prefere dirigir (,,). Do pouco que conheço posso dizer que é acessível, mas a Direção coloca tetos ou barreiras que não se podem passar” (UR474).

No Agrupamento dos Eucaliptos “esgrimem-se” argumentos diferentes de parte a parte para explicar esta dificuldade de delegação de competências. Por exemplo, a diretora (P1) diz que “o problema é que ao nível desta profissão, os professores têm muita dificuldade em aceitar essa delegação” (P1 – UR537). Mas os líderes intermédios entrevistados apontam argumentos diferentes. Vejamos, o entrevistado P4 refere: “podemos apresentar sugestões, mas o Projeto de Intervenção da Diretora, enquanto fio condutor, é para manter! Tudo aquilo que seja proposto e que altere o projeto no essencial dificilmente será aceite... Mas tudo depende das propostas!” (P4 – UR718). O entrevistado P4 explica que é comunicado em Conselho Pedagógico “o que foi decidido pela Direção e que nós somos responsabilizados por executar. Temos que continuar a ouvir quem está no terreno para nos inteirarmos dos problemas que realmente existem na execução daquilo que é proposto” (P4 – UR728). Por isso, “(...) não temos muita margem de manobra para fazermos as coisas à nossa maneira. Ela dá-nos as diretivas (...)” (P7 – UR823) e “(...) o que delega é o trabalho que não quer ou não sabe fazer (...)” (P5 – UR926).

É fundamental que os executivos de sucesso se certifiquem que os seus planos de ação são bem entendidos, que disponibilize a informação necessária à execução das tarefas e dê especial atenção ao fluxo de informação proveniente dos seus subordinados, por ser aquela que realmente precisam aquando da tomada de decisão (Drucker, 2004).

O problema que se verifica nas Organizações Escolares portuguesas é que os Planos de Ação dos Diretores não são conhecidos ou entendidos pelas pessoas designadas para os colocar em prática. Por outro lado, os diretores não estão habituados a ouvir e levar em linha de conta nas suas decisões as opiniões e sugestões das pessoas que estão no terreno a implementar as medidas planeadas. Assim, dificilmente haverá um diálogo com reflexos produtivos na forma de Gestão da Organização Escolar.

#### **9.1.6.3. Subcategoria “Implementação do Projeto de Supervisão Pedagógica”**

Muitas são as noções que se encontram na literatura sobre Supervisão Pedagógica e muitas são as interpretações sobre o termo em apreço. Este facto vai determinar a forma de implementação de um Projeto de Supervisão Pedagógica nas Organizações Escolares.

Diz-nos o entrevistado V5 do Agrupamento das Acácias: “no ano passado nós começámos um processo que chamámos de Intervisão. Não chamámos de Supervisão Pedagógica, porque as palavras em si são assustadoras para toda a gente. Então, iniciámos um processo de Intervisão onde fizemos várias reuniões de trabalho, equipas alargadas onde se envolviam colegas de todo o Agrupamento, criámos instrumentos, até criámos uma lista de colegas que estavam interessadas em participar no projeto em regime de voluntariado, mas a determinado momento o diretor decidiu adiá-lo para este ano. Penso que este ano já vai ser posto em prática. Como vai ser implementado não se sabe ainda muito bem, é em regime de voluntariado, mas penso que irá haver algumas restrições. Penso que haverá uma percentagem de professores que terão de participar no projeto. No entanto, ainda não se pensou nos critérios, mas tal como no ano passado tudo isso deve ser pensado nas reuniões de Intervisão” (UR172). O diretor do Agrupamento (V3) acrescenta: “este ano vou criar um Modelo Interno que vou apresentar à escola e anunciar um calendário para a realização da observação de aulas. Como na escola existe uma educadora de infância que é muito competente sobre este assunto e vou integrá-la num grupo de cinco ou seis pessoas que vão colocar isto a funcionar” (UR089).

Os outros entrevistados deste Agrupamento de Escolas confirmam que não se tem apostado na implementação de um Projeto de Supervisão Pedagógica. O entrevistado V1 refere: “no ano passado começou-se, mas por motivos diversos e outras situações não se conseguiu cumprir. Como temos um amigo crítico a situação arrastou-se e não conseguimos concluir no

final do ano (...). Tivemos muito trabalho nesse sentido, mas não se conseguiu chegar às aulas observadas e respetiva reflexão (...). Faltava simplesmente agendar as aulas, mas por um motivo ou por outro foi-se adiando” (UR023). “Agora, vamos retomar novamente, tanto mais porque se reconhece a vantagem pedagógica da observação de aulas, a respetiva reflexão e partilha. Embora houvesse algumas opiniões contrárias, não é uma opinião consensual, porque há professores que defendem e outros que nem tanto” (V1 – UR024). O entrevistado V2 confirma esta informação quando nos diz: “no ano passado o diretor tentou introduzir a Supervisão Pedagógica de forma tranquila para que não se tornasse como mais um fator de constrangimento, de preocupação ou trabalho excessivo para os professores. Numa primeira fase, isso foi feito apenas com carácter voluntário. Por acaso, (...) essa situação vai ser alargada a todos os professores, mas sem grandes burocracias. Nesta fase da Flexibilidade Curricular existem muitas grelhas para preencher e os professores não têm uma turma nem duas, chegam a ter cinco e outros sete” (UR054). Mas nem todos os entrevistados estão a par desta informação, tal como podemos verificar pelas declarações do entrevistado V4: “eu acho que há um grupo de Supervisão Pedagógica, mas não deve estar a funcionar tão bem, isto porque eu não me consigo lembrar dos resultados encontrados e os seus contributos. Eu sei que foi criado, mas não sei o prosseguimento do trabalho do grupo de Supervisão Pedagógica. Não sei se ainda existe ou talvez esteja numa fase embrionária. No ano passado havia um grupo, resultado de uma formação que houve aqui na escola, mas este ano não sei se está a funcionar” (V4 – UR134).

No Relatório de Avaliação Externa de 2011 é possível perceber que na altura não estavam instituídos procedimentos sistemáticos de supervisão da prática letiva que passassem pela observação de aulas. O que existia era uma dinâmica, já consolidada, de trabalho colaborativo da planificação conjunta da atividade letiva, de reflexão de resultados, troca de experiências, de produção de materiais didáticos e de aferição de estratégias comuns de atuação.

Também verificámos que no Agrupamento de Escolas dos Sobreiros, ainda, não existe um Projeto de Supervisão Pedagógica. Explica-nos o entrevistado A1 o seguinte: “não temos, ainda, esse projeto, porque não era a momento certo para o ter. As nossas prioridades até ao momento eram outras, porque a casa estava em ruínas e havia a necessidade de reforçar os seus alicerces. Neste momento já estamos vocacionados para o sucesso escolar e já estamos a dar os primeiros passos na melhoria efetiva das práticas pedagógicas. Avançamos, no próximo período, com essa questão do estudo autónomo. A questão da Supervisão Pedagógica virá a seguir, mas existem momentos e prioridades que estamos a ter” (UR328). A entrevistada A3 por trabalhar há alguns anos no Agrupamento acrescenta: “na antiga Direção já o fizemos,

tínhamos que assistir a duas aulas de colegas do mesmo Departamento e outras duas de um Departamento diferente” (UR330), mas “nesta Direção não” (A3 – UR331). Acrescenta: “outra coisa é o que acontece este ano com a colega dos apoios que está comigo em sala de aula e outra com o colega de Matemática fazendo coadjuvação. Como a colega está lá na sala combinamos a melhor estratégia e a colega vai circulando pela sala a esclarecer dúvidas e a ajudar os alunos. Este trabalho colaborativo é importante, mas ter dois colegas sentados apenas a olhar para nós não vejo vantagem nenhuma. Claro que se pode aprender também se a aula for interessante, mas ser uma obrigação” (A3 – UR333). O entrevistado A6 refere: “sei que existe coadjuvação e a possibilidade de mais de um professor partilhar a sala de aula e de trabalhar em parceria. Existem aqui estratégias, de acordo com as características dos alunos, para ajudar os professores a trabalharem em sala de aula em parceria, numa tentativa de melhorarem os resultados escolares” (UR425). O entrevistado A2, pelas funções que desempenha no Agrupamento acrescenta: “aulas assistidas, ensino em pares, formação, entrevistas e partilhas (aqui trabalho muito com o técnico de psicologia ou serviço social - na procura de estratégias para trabalhar em contexto de sala mas igualmente em contexto de recreio ou para levar à família). Pessoalmente supervisiono, ainda, um Estágio de Psicologia no Agrupamento (o Agrupamento tem um protocolo com uma Universidade)” (UR329).

No Relatório de Avaliação Externa de 2013 era referido que a supervisão da prática letiva se afigurava importante nos diferentes Departamentos, como uma estratégia formativa para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria do serviço educativo. No Relatório de Autoavaliação do Agrupamento percebemos que 98% dos docentes concorda com a necessidade da implementação de práticas de Supervisão Pedagógica.

A este respeito diz-nos o presidente do Conselho Geral (P2) do Agrupamento dos Eucaliptos: “uma das situações que o Conselho Geral teve que analisar foi precisamente o processo de Supervisão Pedagógica. No mandato anterior a Supervisão Pedagógica era feita “se quisessem” e não era vista como um verdadeiro projeto. O nosso “pedido” foi no sentido de que se elaborasse um verdadeiro projeto. Entretanto houve algumas alterações ao projeto inicial e ficou definido que se faria supervisão nas disciplinas dos anos iniciais de ciclo e nas disciplinas em que houvesse menor aproveitamento ou nas turmas com problemas de comportamento. Tem vindo a ser melhorada a recolha de informação e esta é partilhada na Plataforma *Moodle*, pois é o local onde o registo das observações é feito” (P2 – UR638). O entrevistado P3 especifica melhor como este projeto funciona quando nos diz: “está implementado um Projeto de Supervisão Pedagógica no Agrupamento, mas tem variado a sua implementação de ano para ano. Neste ano letivo é implementado nos anos iniciais de ciclo –



5.º, 7.º e 10.º anos. Cada professor tem que fazer duas observações de aulas dos colegas e é observado duas vezes. Após cada aula observada, os professores têm que colocar o registo correspondente na Plataforma *Moodle*. Esse registo é feito numa grelha que é analisada pela equipa do Observatório de Qualidade, que coligem os resultados e enviam-nos para nós coordenadores para tomarmos conhecimento” (P3 – UR681). E o entrevistado P4 acrescenta: “ (...) Quando existe um problema com um professor do nosso Departamento somos chamados e nós coordenadores vamos supervisionar algumas aulas desse colega e, em conjunto, tentamos encontrar a ou as possibilidades de solução para resolver a situação (...) ” (UR729). Todavia, a diretora (P1) responde: “neste momento ele está implementado, mas não sei se está devidamente sedimentado” (UR541).

Segundo o entrevistado P1: “ (...) No primeiro ano, fizemos a Supervisão em regime de voluntariado, no segundo ano fizemos Supervisão em turmas que tinham problemas disciplinares e este ano fizemos supervisão entre pares do mesmo Conselho de Turma. Neste sentido, estamos a sempre a alargar a Supervisão para encontrar uma solução que não seja insipiente” (UR546). Explicou-nos, também, que “ as fichas de registo das aulas observadas têm espaços para observações. No meu ponto de vista nós não podemos obrigar as pessoas a nada, porque quando o professor está a ser obrigado ainda resiste mais em realizar os objetivos. O que nós tentámos fazer foi: dentro daquilo que está registado, todos os anos fazemos pequenas alterações. Se as coisas não se fazem de uma maneira faz-se de outra. As pessoas como as coisas mudam elas acabam por fazer exatamente a mesma coisa, mas utilizando um método completamente diferente (...) ” (P1 – UR556). “Claro que os Departamentos são auscultados, mas o que para mim realmente importa, mais do que aquilo que está registado, são as práticas que se vão implementando na escola e que vão permitindo – às vezes, porque existem problemas e constrangimentos – aproximar mais as pessoas. Isso faz com que essa cultura de supervisão se vá implementando” (P1 – UR557). Mas, “ (...) a Supervisão Pedagógica não é realizada para avaliar os colegas, mas é uma forma que nos permite repensar as práticas” (P6 – UR744).

Sabe-se, ainda, que “ no final do ano a equipa do Observatório de Qualidade fez a análise dessas grelhas e apresentou os resultados no memorando do Pedagógico. Este ano as aulas observadas não são feitas dentro do Departamento, mas com os colegas da mesma turma” (P6 – UR776). O entrevistado P7 acrescenta que este “ (...) é implementado através da observação recíproca de aulas, no primeiro período, em áreas diferentes dentro do mesmo Conselho de Turma” (P7 – UR824). Mas, o entrevistado P5 considera que “o contributo é nulo. Está implementada uma medida que obriga a observação de aulas para todas as turmas de acordo com o Projeto Nacional da Promoção para o Sucesso Educativo. O coordenador de

Departamento cria uma grelha de distribuição das aulas observadas para todas as turmas, professores e respetivas datas. Os professores preenchem uma grelha na plataforma com os resultados das aulas observadas. Quando todos os professores já preencheram a referida grelha, a equipa de informática retira essa informação da Plataforma e envia-a aos coordenadores de Departamento” (P5 – UR934). “Há um Projeto de Supervisão? Para mim não há. Há uma coisa que é observação de aulas” (P5 – UR937).

Nos Relatórios de Avaliação Externa do Agrupamento “A” e “B” foi ponto fraco a inexistência de práticas institucionalizadas de Supervisão das atividades letivas, pois este facto comprometia a monitorização da eficácia do planeamento individual e consequentemente do sucesso escolar dos alunos. No Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento dos Eucaliptos continuou a ser considerado ponto fraco a prática de Supervisão Pedagógica, dado que a generalização da Supervisão das atividades letivas na sala de aula poderia ser um processo formativo e orientado para a melhoria das práticas profissionais dos docentes, das aprendizagens e da melhoria dos resultados escolares.

Na perspetiva da diretora do Agrupamento dos Plátanos existe um Projeto de Supervisão Pedagógica “ com o Conselho Pedagógico. Cada diretor de turma faz a análise da sua turma e os coordenadores de Departamento realizam a informação geral de cada ano. Esta informação vai a cada Grupo e Departamentos, são analisadas as fragilidades e as possibilidades de melhoria. Essas informações, a cada três meses, são levadas e discutidas em Conselho Pedagógico” (E1 – UR972). Assim, as opiniões dividem-se quanto à existência de um Projeto de Supervisão Pedagógica no Agrupamento. Por exemplo, os entrevistados E2, E4, E5 e E7 dizem-nos que não existe. “Aqui na escola não há, porque não houve ainda necessidade. Mas se for considerado conveniente existe abertura para ser implementado. O que existe são situações pontuais onde os professores observam as aulas uns dos outros” (E5 – UR1061). O entrevistado E7 explica: “haver um Projeto de Supervisão Pedagógica não existe. Nós temos observação de aulas para avaliar o desempenho do colega. Mas quando há um problema com um professor ou uma turma, a Direção ou o coordenador de Departamento toma a iniciativa de falar com os colegas ou haver aulas observadas” (UR1194).

Mas, na perspetiva do entrevistado E3: “sim a Supervisão Pedagógica existe e é posta em prática sempre que necessário. Sempre que se deteta um problema de origem pedagógica ou de termos didáticos começamos por falar com os professores envolvidos na questão. Se a questão não se resolve a Direção manda assistir a aulas para percebermos no terreno o que se passa, falamos com o professor, redige-se em conjunto um relatório ou fala-se em conjunto com a Direção. Se o problema envolver o encarregado de educação este, também, será ouvido e este

ficará a saber o que foi ou está a ser feito para melhorar a situação. Isto acontece muito quando existe um problema de controlo da indisciplina e faz-se sempre um acompanhamento do trabalho desse professor para o ajudar a melhorar as práticas pedagógicas e a controlar a situação que causou o problema. Há, sempre uma tentativa de resolver os problemas e fazer sempre melhor!” (UR1120).

Nos Relatórios de Avaliação Externa realizados nos Agrupamentos “A” e “B”, que atualmente fazem parte do Agrupamento dos Plátanos, verifica-se que não existiam procedimentos formalizados de acompanhamento das práticas letivas na sala de aula. Por essa razão, a falta de Supervisão foi considerado ponto fraco no Agrupamento “A”. No Relatório de Avaliação Externa, de 2015, do Agrupamento dos Plátanos foi considerado uma área de melhoria o processo de acompanhamento e Supervisão da prática letiva em sala de aula com vista ao desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade das aprendizagens.

Podemos, pois, verificar que em nenhum dos Agrupamentos de Escolas estudados a Supervisão Pedagógica é considerada fundamental, pelos próprios docentes, para o desenvolvimento profissional, a melhoria das práticas letivas e da aprendizagem organizacional. Apenas, no Agrupamento dos Eucaliptos, a diretora dá bastante relevância ao processo de Supervisão Pedagógica, mas admite não conseguir recolher os dados que esperava para se produzir uma efetiva mudança de práticas pedagógicas e a melhoria organizacional.

A Supervisão Pedagógica pode constituir-se como um dispositivo de enriquecimento e melhoria poderoso ao serviço dos docentes, desde que mobilize e construa o conhecimento, em contexto de trabalho, tornando, assim, as escolas como lugares de desenvolvimento profissional dos docentes e de produção e regulação do seu conhecimento (Roldão, 2014).

O ideal seria que as Organizações Escolares se tornassem verdadeiras comunidades de aprendizagem e onde as mudanças fossem sustentadas no tempo. Para potenciar a aprendizagem profissional e organizacional, as Instituições Escolares devem criar espaços de ação supervisiva e de reflexão sobre a prática, pois assim estão a potenciar o autoconhecimento, a melhoria das práticas profissionais e, consequentemente, as aprendizagens dos alunos.

#### **9.1.6.4. Subcategoria “Dificuldades na implementação do Projeto de Supervisão Pedagógica”**

As dificuldades na implementação do Projeto de Supervisão Pedagógica podem ter motivos bem diversos, mas tudo depende da opinião do líder de topo sobre o assunto, das resistências que se criam no corpo docente e o reconhecimento de competências do observador.

Vejamos, então, o que pensam os nossos entrevistados do Agrupamento das Acácias. O diretor (V3) disse-nos: “quando falamos em Supervisão Pedagógica falamos numa prática de partilha de aulas e na literatura sobre as escolas até se tem falado em Intervisão. Eu fui convidado para integrar a cultura das Escolas TEIP, pelo ISCTE, e enfim, fomos sempre motivados para entrar neste processo. No entanto, eu sei que isto não funciona onde a oligarquia assenta no coordenador do Departamento. Ou eles dizem que não sabem ou quando eles dizem que algo não está a correr bem eu fico zangado. Eu digo isto, porque a experiência das aulas assistidas quando elas eram obrigatórias, no tempo da Maria de Lurdes Rodrigues, não foi uma experiência muito interessante. Isto porque não existe preparação teórica de base e as pessoas sabem pouco para fazerem isso. Eu fui empurrando... Fui empurrando... Até que no ano passado a certa altura comecei a fazer partilha de aulas voluntariamente e até se inscreveram uma série de pessoas. Entretanto, o perito externo explicou-me algumas coisas e eu li um autor australiano com algum interesse e de facto até mudei um pouco a minha visão sobre o assunto. No entanto, no ano passado não consegui avançar muito mais. Na altura, eu fiz uma ficha muito pormenorizada, muito além do que é normal. Quando chegou à altura de decidir quem era o observador, quem era o observado e quem queria ser ambas as coisas não se chegou a conclusão nenhuma, porque a maioria queria ser observador e eu deixei as coisas ficarem por aí. (...) Não tenho intensão nenhuma que isto se torne uma coisa constante para a escola, porque as pessoas ficam muito desconfortáveis e são pouco recetivas. Eu quero ver como isto funciona, mas não quero que isto seja visto como um objeto de avaliação” (UR552).

O entrevistado V2 acrescentou: “quando existe muita burocracia as pessoas, por vezes, reagem mal ao implementar uma inovação ou a uma nova metodologia, não por ser uma coisa nova, mas por todo o trabalho burocrático que está por trás dessa nova medida. Por isso decidimos que vai ser feito de uma forma mais leve mais tranquila entre professores do mesmo Conselho de Turma ou do mesmo Grupo Disciplinar, para as pessoas se sentirem mais à vontade. Pretende-se que seja uma conversa construtiva, onde as pessoas possam trocar ideias sobre as coisas que não correram tão bem e apresentar sugestões para melhorar as práticas dos professores. Pretende-se a partilha de experiências no sentido construtivo e não crítico, sem aquelas grelhas que temos de preencher e que nos roubam muito tempo. Por vezes, tem mais efeito quando nós falamos no final da aula sobre o que correu menos bem e onde se pode melhorar do que estarmos preocupados em contabilizar todos aqueles itens que aparecem na folhinha para saber se o professor está a fazer ou não o que seria suposto realizar” (V2 – UR551).

No Agrupamento dos Sobreiros, apenas, o entrevistado A3 se pronunciou sobre o assunto. Disse-nos: “sinceramente, eu não vejo grande vantagem penso até que seja um constrangimento. Uma coisa é ir àquela aula por ser necessário fazer alguma coisa, outra é ter dois colegas ao fundo da sala de braços cruzados a olhar para a aula com ar contrariado. Estavam lá porque eram obrigados, mas se trouxer uma mais-valia então sim. Não vejo vantagem nenhuma nisso” (A3 – UR332).

No Agrupamento dos Eucaliptos, o entrevistado P1 disse-nos que houve “uma grande resistência” (UR542). “ (...) Logo de imediato foi algo que a comunidade, em particular os professores, não reagiram muito bem, porque quando se fala em Supervisão os professores associam logo à observação de aulas e à avaliação docente. Mas não é esse o espírito, nem de longe nem de perto! Até porque a avaliação docente tem uma legislação própria” (P1 – UR544). “Esse estigma negativo da Supervisão Pedagógica associado à avaliação dos professores só dificulta a sua implementação numa escola” (P1 – UR550). “ (...) Os professores têm muita dificuldade em reconhecer o bom trabalho que fazem. Portanto, quando se trata de encontrar resultados para que eles sejam escritos verifica-se que as pessoas têm dificuldades em registá-los” (P1 – UR547). “Eu acho, que neste momento, apesar de já fazermos reflexões sérias sobre a Supervisão Pedagógica há um grande caminho a percorrer, sobretudo a nível dos nossos profissionais serem mais autênticos e terem maior capacidade de assumir o que fazem e como fazem” (P1 – UR548). Neste Agrupamento, “as pessoas não veem com bons olhos os amigos críticos, porque não aceitam que venha alguém de fora reforçar a importância da realização da Supervisão. Teoricamente, as pessoas assumem que a Supervisão não serve absolutamente para nada” (P1 – UR554).

O entrevistado P2 corrobora com a opinião da diretora quando nos diz: “uma boa parte dos nossos docentes não olham para a Supervisão Pedagógica como sendo profícua, mas sim como uma avaliação de desempenho. O ideal é que não seja e nem tenha que ser!” (P2 – UR611). “É preciso que as pessoas sejam envolvidas e façam uma reflexão a sério sobre o que se passou na aula e se façam sugestões de melhoria. É preciso que as pessoas se distanciem da ideia de que estão a ser avaliadas em termos de desempenho” (P2 – UR640). Os outros entrevistados complementam estas ideias, pois referem: “ (...) as pessoas confundem muito a Supervisão Pedagógica com a Avaliação Docente! As pessoas acabam por fazer a observação das aulas dos colegas, porque são obrigadas a fazer. Por isso não resulta” (P7 – UR825); e “em relação à Supervisão Pedagógica é fácil perceber que alguns dos colegas se sentem constrangidos por terem aulas assistidas. Uns alegam que não querem pessoas dentro da sala de

aula, outros dizem que já têm muitos anos de trabalho e sabem bem o que estão a fazer, ... Enfim, cada um tem a sua razão, mas este é um dos maiores constrangimentos” (P3 – UR676).

No Agrupamento dos Plátanos, a situação não é diferente dos restantes Agrupamentos estudados. Observemos o que o entrevistado E7 nos diz sobre este assunto: “claro que nem sempre esta situação é bem aceite, porque as pessoas não gostam de ver o seu espaço devassado! Nessas situações temos que ter algum cuidado no tratamento desses casos” (UR1195). No entanto, a visão do entrevistado E2 é completamente diferente daquelas que foram descritas até ao momento. Diz-nos que “os professores estão muito sobrecarregados com atividades letivas e sobram-lhes muito pouco tempo para preparar as aulas e a sua intervenção nesses processos de inovação. Os professores mais novos não têm tempo para preparar a intervenção e participar na inovação, porque isso requer formação fora da escola, são coisas muito morosas que implicam muita preparação, estudo, esforço e trabalho individual e em grupo. Mas eles estão muito sobrecarregados com aulas, com a componente não letiva e sobra-lhes muito pouco tempo para a componente de trabalho individual. Assim, torna-se muito difícil encontrar tempo fora da escola para procurar respostas aos desafios que a escola lhes coloca atualmente” (E2 – UR1225). “Os desafios não deixam de ser constrangimentos! Há cinquenta anos, os professores quando tiravam o seu curso tinham uma fraca preparação pedagógica mas, como os constrangimentos eram quase imutáveis, as suas aulas pouco mudavam ao longo do tempo. Hoje em dia é praticamente impossível acompanhar as alterações da sociedade e a evolução tecnológica! Um professor facilmente é considerado um mau professor se não procurar estar sempre atualizado e acompanhar essas mudanças rápidas que se operam na sociedade e a nível tecnológico. O grande desafio colocado ao professor é conseguir conciliar a sua prática profissional com uma aprendizagem contínua, muito precisa e segurizante” (E2 – UR1226).

Em síntese, podemos apontar as seguintes dificuldades na implementação do Projeto de Supervisão Pedagógica: (i) aumento da burocracia; (ii) as pessoas não se sentirem confortáveis ao verem registado numa ficha o que ocorreu na aula observada; (iii) dificuldades no registo; (iv) dificuldade em aceitar a perceção do observador; (v) não existe preparação teórica de base para as pessoas fazerem Supervisão Pedagógica do trabalho dos colegas; (vi) a resistência dos professores em serem observados e em efetuarem a observação das aulas dos colegas; (vii) a obrigatoriedade da sua realização; (viii) associação com a Avaliação de Professores; (ix) dificuldades dos docentes em assumir o que fazem e como fazem; (x) não reconhecimento das vantagens da Supervisão Pedagógica; (xi) os professores estão sobrecarregados com as atividades letivas e sobram-lhes muito pouco tempo para preparar as aulas e a sua intervenção nesses processos de inovação que implicam muita preparação, estudo, esforço e trabalho

individual e em grupo; e (x) hoje em dia, um professor facilmente é considerado um mau professor se não procurar estar sempre atualizado de forma a conciliar a sua prática profissional com uma aprendizagem contínua e que acompanhe as mudanças rápidas que se operam na sociedade e a nível tecnológico.

As relações profissionais tornam-se individualizadas se as oportunidades de um discurso comunitário e profissional diminuírem e verificar-se-á o aumento do trabalho burocrático, bem como da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação e, também, uma crescente diferenciação entre valores, propósitos e perspetivas do pessoal com mais anos de serviço, dado que a sua preocupação crucial é a abrangência do currículo, controlo da sala de aula, necessidades dos alunos e a manutenção de registos (Ball, 2001).

De uma forma geral verifica-se a resistência à Supervisão Pedagógica, mas esta é mais acentuada na população docente com mais anos de serviço, dado que não aceitam de bom grado que colegas mais novos e com menos experiência profissional façam a observação da sua aula e que emitam opiniões sobre o seu desempenho. Os docentes mais jovens não se sentem preparados para estas iniciativas e culpabilizam-se por não terem tempo para se dedicar à sua aprendizagem pessoal.

#### **9.1.6.5. Subcategoria “Contributo da Supervisão Pedagógica para a melhoria das práticas profissionais”**

Apesar das dificuldades na implementação dos Projetos de Supervisão Pedagógica nos diversos Agrupamentos estudados é reconhecido, por parte dos nossos entrevistados, que deve ocorrer a melhoria das práticas profissionais dos docentes.

No Agrupamento das Acácias os entrevistados referem que vão “fazendo uma sensibilização para que isso venha a acontecer e que se veja a Supervisão como uma prática de trabalho colaborativo e não como um processo de avaliação ou inspeção” (V1 – UR025). Pois, na opinião do entrevistado V1 “ (...) a Supervisão (...) não é mais que um momento de enriquecimento e desenvolvimento profissional” (V1 – UR026), “tanto mais que os professores falam do que aconteceu na sala de aula e (...) acaba por haver uma espécie de formação entre eles e vai refletir-se, depois, na sua atuação. Existem outros que não fazem nada disto e depois são necessárias estas coisas. Tenho dúvidas que isso vá funcionar em Portugal, mas vamos ver!” (V3 – UR090). Explica o entrevistado V5 que “aquilo que se pretende é encontrar práticas positivas e que tenham resultados e que nos possam ser úteis. Não se pretende encontrar o professor exemplar, mas sim encontrar metodologias que funcionem. O nosso objetivo, no ano passado, era encontrar metodologias que funcionem. Não se pretendia divulgar o trabalho de

um docente, era sim fazer uma espécie de compilação das metodologias que funcionavam melhor e divulgá-las como boas práticas. Este ano, a coisa está um bocadinho parada” (V5 – UR173). Mas, na perspetiva do entrevistado V1 “ (...) cada um de nós apresentava uma prática de sala de aula... e depois comentávamos construtivamente o trabalho desenvolvido pelo colega... O interessante é poder adaptar-se aquela atividade às características de cada uma das turmas... A discussão de uma prática é sempre enriquecedora para nós” (V1 – UR007).

Na opinião do entrevistado V6, o Projeto de Intervisão “conforme está pensado eu duvido que sirva para alguma coisa (...). Mas, um Projeto de Supervisão funcionaria melhor se eu visse no meu supervisor valências que eu não tenho, porque assim eu posso corrigir e aprender com ele. Quando eu não reconheço essas valências no meu supervisor não iria resultar na mesma (...)” (V6 – UR220). “ A Supervisão é ser acompanhado nas minhas aulas por uma pessoa que tenha conhecimentos muito superiores aos meus e que me possa ajudar a melhorar as minhas aulas” (V6 – UR221), mas a “Intervisão é um colega, que até pode ser de outro Grupo Disciplinar qualquer, que vai assistir às minhas aulas e vai indicar os pontos fortes e fracos que encontrou na minha aula” (V6 – UR222). “Eu não acho isso como uma mais-valia, porque esse colega até consegue apontar alguns pontos fortes e fracos, mas não me sabe dizer como é que eu posso gerir a situação que correu menos bem numa situação futura” (V6 – UR223). “Mas existe, também, o facto de eu não reconhecer essas valências e conhecimentos nas pessoas que vão observar a minha aula para me poder dar essas opiniões que eu preciso. Então, não vou ganhar nada com a ida dele à minha aula” (V6 – UR224). “Na escola existem duas ou três pessoas que têm conhecimentos a outro nível, que eu não tenho, e que me podem ajudar” (V6 – UR225). Mas, “nunca na perspetiva de passar a aula a tomar notas, mas sim ajudar a resolver alguns problemas ou fornecer indicações para que no futuro os mesmos possam ser evitados. Eu espero que a minha visão possa vir a mudar!” (V6 – UR226).

No Relatório de Avaliação Externa de 2007, podemos perceber que não existia a prática de supervisionar as práticas em sala de aula, mas verificava-se o acompanhamento regular dos docentes ao nível da planificação e da avaliação, nomeadamente dos projetos ou das turmas de Currículos Diferenciados. Eram, também, organizadas pelo próprio Agrupamento ações de formação relacionadas com as necessidades detetadas como forma a tornar as práticas pedagógicas mais eficazes. Em 2011 era referido que, ainda, não eram instituídos procedimentos sistemáticos de supervisão da prática letiva. Já estava, no entanto, consolidada a dinâmica de trabalho colaborativo ao nível da planificação conjunta da atividade letiva, reflexão sobre os resultados, troca de experiências, produção de materiais didáticos e a aferição de estratégias de atuação comuns.



Em 2009, podia ler-se no Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento dos Sobreiros era feita a implementação de aulas assistidas entre os docentes de vários níveis de ensino, embora o processo seja marcado por alguma informalidade e não se conseguirem evidências do seu contributo para a melhoria das práticas pedagógicas, nem no planeamento individual dos docentes. No relatório de 2013, a Supervisão da prática letiva afigurava-se importante nos diferentes Departamentos, como uma estratégia formativa, para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria do serviço educativo.

A diretora do Agrupamento dos Eucaliptos (A1) diz-nos: “nós não estamos aqui para incriminar ninguém, nem para pedir juízos de valor sobre as pessoas. Aquilo que pode ser bom para mim pode não ser para o colega, mas sobretudo aquilo que não resulta bem comigo eu acho que é importante partilhar com ele. Neste sentido, a Supervisão pode ser o grande segredo da organização pedagógica, porque certamente quando nós reconhecemos que um determinado colega trabalha desta ou daquela maneira vamos encontrar outras soluções pedagógicas que vão certamente contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos e, claro, também para o desenvolvimento profissional dos professores. Isto sempre numa perspetiva positiva e não no sentido depreciativo que a Supervisão ainda tem” (P1 – UR549).

“O amigo crítico era um formador e ajudou as pessoas a refletirem sobre a importância deste processo. Estando ele por fora da Organização foi analisando a construção de uma estrutura de implementação dessa mesma Supervisão e dos resultados recolhidos que foram atualizados, anualmente, em Conselho Pedagógico” (P1 – UR553), “mas na realidade quando se pergunta se a Supervisão não contribuiu para a melhoria das práticas, elas acabam por reconhecer que tiveram mais tempo para as preparar e houve maior tempo para refletir. Há aqui uma contradição que tem a ver com o facto de as pessoas não quererem reconhecer que a Supervisão é importante para a Organização” (P1 – UR555). “No entanto, ainda não chegámos a uma situação em que a recolha de informação nos ajude a ir mais além. É um conjunto de categorizações tão normativas que não dizem nada e que espelham pouco ou nada das aulas que foram observadas. As pessoas, agora, já percecionam a Supervisão de uma forma diferente e talvez um dia se consiga fazer um Projeto de Supervisão a sério e que se lhe reconheçam as virtudes para a melhoria das nossas práticas. A monitorização e divulgação são feitas, mas talvez não seja feita de forma generalizada” (P1 – UR639).

Na opinião do presidente do Conselho Geral (P2), “se formos capazes de ir abordando essa questão com os nossos colegas no sentido de que isso faz parte de um trabalho colaborativo normal, de entreajuda, de uma perspetiva de valorização e de nos socorrermos da opinião dos outros para melhorarmos as nossas práticas, isso será determinante para melhorar a qualidade

do ensino. Isto tem a ver com o conceito de organização aprendente” (UR612). “O desafio será desmistificar o sentido e a utilidade da Supervisão em sala de aula, assumindo-a como um fator determinante de melhoria e torná-la natural no processo de trabalho colaborativo” (P2 – UR614). Mas “ (...) assumindo que a prática de Supervisão é, acima de tudo, formativa, viabilizando a partilha de boas práticas a partir de uma observação criteriosa e que se deseja consequente. É atraente a ideia de se poder construir por esta via uma “organização aprendente” (P2 – UR641).

O entrevistado P3 diz-nos que “o que verifico é que não tem contribuído para a melhoria das práticas profissionais, porque apenas são feitas duas observações. Quando o observador tece um comentário construtivo costuma ser uma mais-valia e incentiva a melhoria. Apenas se nota que os alunos ficam mais calmos quando outro professor está presente na sala” (P3 – UR682). Mas o que se verifica é que “a Supervisão Pedagógica ainda não contribui de forma muito relevante para a melhoria de práticas profissionais, porque nessa grelha o professor que observa a aula limita-se a assinalar observado ou não observado e verifica-se que existe um certo receio de apontar o dedo ao colega” (P4 – UR730). “Que conclusões se tiram? As pessoas dizem sempre o mesmo nas observações (a aula correu bem; os alunos nem deram pela presença do outro professor na sala; os alunos perguntaram o que aquele professor estava a fazer na sala; a indisciplina foi facilmente controlada...)” (P5 – UR935). “A grelha é de cruzinhas e tem uma parte para escrever as considerações do professor que observou a aula e daquele que foi observado. Os dois professores falam sobre a aula depois de ter ocorrido a observação. Nós os coordenadores vamos ver o que as pessoas disseram e reunimo-nos para chegarmos à conclusão de sempre: correu tudo bem e não contribuiu para a melhoria das práticas letivas, porque as pessoas depois continuam a fazer aquilo que já faziam antes” (P5 – UR936). Por isso, “eu só faço observação de aulas, porque sou obrigada. Eu mudo as minhas práticas quando estiver interessada nisso, não é por ter uma ou duas aulas observadas que vou passar a fazer aquilo que aqui se considera como boas práticas” (P5 – UR938).

No Relatório de Avaliação Externa da Escola “A” do Agrupamento dos Eucaliptos foi considerado como ponto fraco a inexistência de práticas institucionalizadas de Supervisão das atividades letivas, por comprometer a monitorização da eficácia do planeamento individual e o sucesso escolar dos alunos. Na Escola “B” do mesmo Agrupamento de Escolas a inexistência de práticas institucionalizadas de Supervisão da atividade letiva foi, também, considerado um ponto fraco. No Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento, realizado em 2015, continuou a ser considerada uma fragilidade a generalização da Supervisão das atividades letivas na sala

de aula como processo formativo e orientado para a melhoria das práticas profissionais dos docentes, das aprendizagens e da melhoria dos resultados escolares.

No Agrupamento dos Plátanos, o entrevistado E3 menciona que “temos parcerias e as pessoas dialogam sobre o que aconteceu bem ou mal e definem, em conjunto, estratégias de atuação comuns” (E3 – UR1121). Mas esta opinião não é corroborada pelo entrevistado E6, dado que este diz: “eu não sei se existe um Projeto de Supervisão Pedagógica. É apresentado no Conselho Pedagógico um resumo dos resultados finais alcançados por cada turma, mas não anda ninguém a verificar que aquilo que fazemos é ou não verdadeiro. Não existe nenhum controlo do que cada um faz, porque existe confiança no trabalho realizado pelas lideranças intermédias” (E6 – UR1157).

A Supervisão Pedagógica foi considerada ponto fraco no Relatório de Avaliação Externa da Escola A (2010) do Agrupamento dos Plátanos e na Escola B não há Supervisão da prática na sala de aula, sendo esta realizada de forma indireta pelo Coordenador de Departamento ou de Ciclo. No Relatório de Avaliação Externa, de 2016, do Agrupamento dos Plátanos uma área considerada de melhoria foram os processos de acompanhamento e Supervisão da prática letiva em sala de aula com vista ao desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade das aprendizagens.

Enquanto os docentes não acreditarem nas potencialidades da Supervisão Pedagógica nada se alterará no que respeita à melhoria das práticas profissionais e não se aposta na dinamização desta prática de forma voluntária. Em nenhum Agrupamento estudado a Supervisão Pedagógica é vista como uma prática natural e necessária para a melhoria das práticas pedagógicas e como contributo para a aprendizagem em contexto de trabalho. Esta prática só produziria resultados práticos e positivos se fosse implementada de forma periódica e continuada ao longo do ano letivo.

A docência é dada a uma elevada incerteza da ação pedagógica, da diversidade de alunos, de inteligências, de contextos, de ritmos, de disposições e, por isso, é fundamental que cada Organização Escolar encontre tempos, espaços e objetivos concretos para que possam ser desenvolvidas dinâmicas colaborativas e momentos de reflexão entre os professores. A Supervisão, com enfoque na diferenciação pedagógica, nas dinâmicas de monitorização e avaliação das práticas, de momento, parece ser o motor de desenvolvimento profissional, assim como da ação educativa mais eficaz e promotora de aprendizagens (Cabral & Alves, 2015).

Com a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e a descentralização do poder, a cultura de competitividade instala-se dentro da escola e entre escolas. Daí ser necessário criar ambientes propícios à aprendizagem organizacional centrada

nos recursos internos e tendo em atenção as características da população que cada Organização Escolar serve. Como o núcleo da mudança está centrada a nível das lideranças intermédias e dos Conselhos de Turma é necessário que o ensino passe pela construção coletiva dos currículos, pela definição de critérios de sucesso coerentes e por aprendizagens essenciais duráveis. Por essa razão, os resultados escolares devem estar ancorados no sucesso, na eficácia e na qualidade do serviço prestado pela Organização Escolar.

#### **9.1.6.6. Subcategoria “Medidas organizacionais para melhorar o processo de ensino-aprendizagem”**

As medidas organizacionais propostas pelos nossos entrevistados do Agrupamento das Acácias para melhorar o processo de ensino e aprendizagem têm a ver com algumas dinâmicas promovidas no Agrupamento ou preocupações relativas a mudanças recentes ocorridas na legislação sobre o processo educativo e das quais se destacam as seguintes:

- Formação interna e externa dos docentes – “Isso tem a ver com a flexibilização curricular, com as metodologias de grupo, com experiências, formação que se faz no Agrupamento tanto interna como aquela que se faz (...) em diversos países (...) para aprender com os outros colegas e partilhar a nossa experiência. Vão com o compromisso de partilharem aquilo que aprenderam com os professores que não tiveram oportunidade de ir. É uma formação reflexiva” (V1 – UR027). “Para além das reuniões realizadas no âmbito da flexibilidade curricular para melhorar as formas de trabalho, tem havido a tentativa de promover cada vez mais a formação a professores. Por exemplo, a escola está envolvida numa formação de professores fora do país. A formação que é oferecida é uma tentativa de ir ao encontro das necessidades dos professores e uma ajuda na concretização dos projetos que vão sendo desenvolvidos ao longo do ano” (V4 – UR137). “ (...) A formação contínua é importante, porque vivemos numa fase que é necessária a evolução dos professores no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem” (V6 – UR231), assim como “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e das práticas pedagógicas dos professores (...) ” (V1 – UR020).
- Melhoria do apoio tutorial dos alunos – “Para além dos apoios temos as tutorias e no horário dos alunos e do professor uma hora de atendimento à turma, pode ser apenas com um grupo ou mais especificamente com um aluno para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. Para além de todas as medidas encontradas em Conselho de Agrupamento, que de um modo geral, tem a ver com problemas de comportamento e de organização do estudo, para estabelecerem metas a curto prazo e que eles vejam logo o

produto, porque desmotivam muito facilmente e não percebem a razão pela qual estão a fazer aquele trabalho” (V2 – UR056).

- Equidade na instrução dos alunos – “A escola e o ensino tradicionalmente estão focados nos valores e na nata da sociedade. Nós andámos durante anos a fingir que a escola era para todos, mas na verdade a escola sempre foi muito seletiva. Neste período que estamos a entrar, o meu medo é que a escola deixe de ser seletiva, mas que também não se preocupe em ensinar os alunos e eles aprendam muito pouco ou consigam fazer pouco, nomeadamente as crianças de condições sociais desfavorecidas ou aquelas que têm condições familiares e de vida muito particulares, dado que elas têm uma carga emocional muito grande que as desfavorece em relação às outras. Os miúdos estão muito sozinhos, porque há poucas crianças e isso dificulta o convívio uns com os outros” (V3 – UR096).
- Promoção da melhoria das práticas pedagógicas dos docentes e do gosto pelas aprendizagens – “ (...) O complicado, agora, é colocar estes miúdos a querer aprender de uma forma diferente. A estes miúdos, que estão habituados a pensar como os adultos, é difícil colocá-los a pensar numa tarefa simples sobre o que quer que seja e que o professor considere relevante, porque para eles o manual é uma seca comparada com a informação que é global e que eles têm acesso noutra sítio. A escola torna-se muito pesada! Era importante inverter isto, mas dentro do espírito que a escola fosse capaz de apresentar um trabalho diferente no terreno. Não pode ser feito só por fazer, nem com uma geração de professores descontentes com a sua carreira. Deve ser realizada esta mudança com uma geração de professores mais jovens (...). As pessoas têm dificuldade em alterar a sua forma de trabalhar, a menos que sejam desafiados a fazê-lo. “(,,,) Estas pessoas têm dificuldade em perceber para além do seu saber habitual, por isso têm que fazer formação. Por exemplo, o grupo de ciências do terceiro ciclo alterou radicalmente a sua forma de trabalhar na escola e já mobilizaram outros colegas. Outros professores querem vir para esta escola, porque já perceberam que aqui já se criou uma dinâmica de trabalho própria, apesar das más condições de trabalho. Eu estou a tentar promover a formação interna, porque uma colega que trabalha connosco é formadora, e estou a ver se consigo que este *imput* das Ciências Naturais se alastre para as Ciências Físico-químicas” (V3 – UR097).

Os docentes “criaram uma dinâmica diferente de trabalhar para que a aula não seja aborrecida, usam muitas aplicações do telemóvel, utilizam muito as coisas que os

alunos conhecem. Não quer dizer que aprendam muito sobre Ciências agora, mas pelo menos estão motivados para trabalhar na aula. Existe uma quantidade enorme de aplicações disponíveis para o telemóvel que eles aproveitam para dar as aulas. Esta forma de trabalhar já se está a estender para dois ou três professores de Físico-químicas e Ciências Naturais no segundo ciclo. Também está a chegar ao segundo ciclo a experimentação e a exploração do natural e da comunidade. Por exemplo, no 7.º ano foram ver as pedreiras que não são desconhecidas para eles, mas aprenderam em contexto e isso tem relevância para a aprendizagem dos alunos e para a população que aqui vive” (V3 – UR098). “No português do 2.º Ciclo está decorrer um projeto muito interessante relacionado com a Escrita Criativa e que resultou de uma formação interna aqui na escola” (V3 – UR099).

- Partilha de experiências pedagógicas de sucesso – “A formação sobre as metodologias de trabalho é uma das estratégias que está a ser usada, depois temos a Flexibilização e Autonomia Curricular. Nós andamos a fazer algumas reuniões com as equipas de professores que têm estas turmas. “(...) Na nossa escola existem alguns professores que vão às reuniões do Ministério com a equipa que está à frente deste Projeto de Flexibilização e Autonomia Curricular e daí trazem novidades resultantes da partilha que se faz sobre o funcionamento das outras escolas que também participam nesses encontros. São essas experiências que são importantes e que nós podemos adaptar à nossa realidade” (V5 – UR175). “Essas reuniões são o fruto da partilha dessas experiências e da produção de novos documentos de registo da evolução do processo de aprendizagem. Embora se goste ou não dessa burocracia é sempre necessário haver alguns documentos onde se registe a progressão das aprendizagens e a revisão de todo o processo, caso contrário é como se nada existisse ou nada tivesse sido feito” (V5 – UR176).

“Há um trabalho que é contínuo e é, também, o desbravar desta “floresta que se está a atravessar”. Esta “floresta” não está a ser, assim, tão grande porque já tivemos Trabalho Autónomo e a Flexibilidade Curricular há dezasseis anos e já temos alguma experiência e existe sempre a possibilidade de ir buscar alguma ideia ou aprendizagem aqui ou além e, assim, a experiência não está a ser assim tão dramática” (V5 – UR177). Pois, “ (...) precisamos de ter motores que puxam e que unem as pessoas em torno do conhecimento para as pessoas se sentirem mais confiantes e seguras para experimentar isto ou aquilo. Se não se sentirem confiantes e apoiadas irão ter medo de implementar a

mudança. A confiança ganha-se quando existem apoios e se estiver uma pessoa ao nosso lado que, embora tenha dúvidas e incertezas, nos transmita a sua força e esta é a melhor forma das coisas se conseguirem fazer” (V5 – UR178). “No meu ver é importante manter um corpo docente muito ativo, porque o “contágio” entre colegas é muito importante. Esta escola até tem colegas muito dinâmicos e que promovem atividades que vão sempre ao encontro da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem” (V6 – UR232).

- Promoção do trabalho colaborativo – “ (...) O que tem falhado um pouco, porque com tantas turmas, é encontrar um tempo para estarmos com calma a trabalhar apenas e exclusivamente sobre estas turmas. Nós conseguimos reunir, mas não vezes quantas aquelas que gostaríamos para darmos sugestões de melhoria e para os diretores de turma poderem avançar com práticas mais eficazes. Nesta área não é muito fácil de trabalhar! Espero, também, fazer formação fora do país em liderança, observar e trazer alguma coisa de novo que possa ser implementado aqui e possa partilhar com esses colegas no final do ano” (V2 – UR052).

Apercebemo-nos, após a leitura do Relatório de Avaliação Externa de 2007, que o Agrupamento dava resposta adequada às necessidades educativas do corpo discente e existia uma boa coordenação entre as técnicas do Serviço de Orientação Psicológica, os docentes de Educação Especial e os do Apoio Educativo. A Oferta Educativa era muito diversificada para responder às necessidades e características da população escolar. Eram, também, proporcionadas Atividades de Enriquecimento Curricular e múltiplos Projetos no campo artístico, tecnológico e ao nível do ensino experimental das ciências. No Relatório de 2011 pode verificar-se que os Cursos de Educação e Formação de Adultos respondiam aos interesses e às reais necessidades da população local, promoviam a inclusão, contribuíam para um maior acompanhamento e incentivo dos encarregados de educação do percurso escolar dos seus educandos. O ensino era mais exigente e privilegiou-se a articulação transversal e interdisciplinar materializada pelo trabalho desenvolvido na sala de aula, pela reflexão e a elevada colaboração entre os docentes dos Conselhos de Turma. O trabalho regia-se pelo espírito colaborativo e de partilha de práticas pedagógicas, construção conjunta de materiais e de outros instrumentos pedagógicos. Os Documentos Orientadores da Escola estavam mais orientados para o alcance de metas mensuráveis no nível dos resultados das aprendizagens dos conteúdos programáticos. As Bibliotecas Escolares contribuíam para elevar os níveis de

literacia dos alunos e foram definidos Critérios de Avaliação por parte de todos os Departamentos da Escola.

No Agrupamento dos Sobreiros, o diretor (A1) explica-nos que “a Supervisão é feita pelos coordenadores de Departamento basicamente. A reflexão que é realizada sobre os processos de ensino aprendizagem é feita pelos próprios Departamentos e a monitorização dos Critérios de Avaliação. Nós temos aqui questões que são muito práticas que é um documento orientador de cada ano onde constam os Critérios de Avaliação e os Domínios Cognitivos. Mas, muitas vezes, os Departamentos sentem necessidade de olhar para esses domínios e fazer propostas, porque a escola não é fixa e tem uma entidade orgânica que está a mudar. Por exemplo, já tivemos que mexer nos Critérios Atitudinais para lhe atribuir mais peso, porque estamos mais exigentes. Na outra Direção os domínios cognitivos não interessavam muito, importavam mais as atitudes, por isso tinham um peso muito grande. Nós achamos que é preciso ter atitude e ter conhecimentos, por isso os domínios atitudinais diminuíram de peso e começaram a aumentar os cognitivos. Fizemos uma adequação à própria evolução do Agrupamento e é para isso que serve de reflexão nos próprios Departamentos sobre as práticas pedagógicas e surgem estratégias muito concretas e práticas. É curioso que não parte muito de mim, embora eu dê algumas recomendações em Conselho Pedagógico, mas é nas reuniões de Departamento que se realizam logo a seguir é que surgem as propostas que são reflexo desse trabalho” (UR339).

O entrevistado A4 dá-nos um exemplo disso mesmo quando refere que “o problema é partilhado. Por exemplo, existe o problema dos alunos chegarem atrasados às aulas e como é um problema de todos e da escola, por isso reflete-se em conjunto sobre o assunto. A solução não vem de cima para baixo. Ao diretor compete controlar o crescimento das soluções. É esse o seu papel” (A4 – UR340). Mas “há várias ferramentas que são utilizadas aqui na escola para trabalhar a esse nível, como por exemplo a coadjuvação na sala de aula, a tutoria, espaços para os alunos trabalharem como por exemplo, a sala de estudo, materiais muito bem estruturados (...)” (A4 – UR341). Existem, também, “(...) as reuniões dos Conselhos de Turma das turmas mais problemáticas para se aferirem estratégias para melhorar o comportamento e o aproveitamento escolar desses alunos” (A3 – UR344). O entrevistado A6 acrescenta: “(...) para além de uma grande diversidade de Oferta Educativa existem vários Projetos, as Coadjuvações, as Aulas de Apoio e o uso de metodologias mais práticas. O trabalho de sala de aula tem de ser muito diferente das aulas expositivas, porque este tipo de alunos não consegue estar muito tempo a ouvir o professor a falar, por isso as aulas têm de ser muito mais práticas” (A6 – UR427).



A entrevistada A2 diz-nos que “a implementação do Apoio ao Estudo irá contribuir para a mudança de paradigma e a automatização das aprendizagens. Acho que é mais fácil começar esta mudança junto dos alunos mais pequeninos e ser feita de forma faseada. Muitas dessas mudanças no processo de ensino e aprendizagem são trazidas pela voz dos professores que aqui vão estando. Vão, também, permitindo que sejam mudados os nossos Critérios de Avaliação. Foi realizada a reformulação dos horários para dar mais espaço para o Apoio ao Estudo. Eles sabem que podem ser excluídos do apoio e tem vindo a mudar a sua atitude face à aprendizagem. A avaliação de pares e a coadjuvação na sala de aula permite trabalhar mais as questões comportamentais e as que estão relacionadas com a aprendizagem dos alunos. (...) No Agrupamento temos quase setenta alunos da Educação Especial e três Unidades de Multideficiência e de Autismo. Estes alunos fazem parte das turmas e podem ou não ser retirados do contexto de sala de aula. O que se pretende é que os alunos aprendam num contexto mais apropriado para a sua problemática” (A2 – UR342).

“Nesta escola nós somos poucos, pois só existe um professor por disciplina e por ano de escolaridade. Quando existem mais são da noite ou são dos apoios e não têm turma, por isso é difícil a partilha e a colaboração entre colegas da mesma disciplina e do mesmo ano de escolaridade. Mesmo assim, partilhamos materiais entre colegas de ciclos diferentes, porque podem ser aplicados materiais do Segundo Ciclo aos alunos do terceiro ciclo de Necessidades Educativas Especiais e os materiais elaborados para estes alunos podem ser utilizados com os colegas mais novos. Neste sentido existe partilha” (A2 – UR343). Pretende-se “a melhoria das ferramentas de trabalho, melhorar alguns procedimentos que podem ser aperfeiçoados no futuro próximo, porque a nossa preocupação já deixou de ser a Organização e, agora, começamos a estar mais vocacionados para o sucesso escolar. Já passámos o primeiro patamar, agora passamos a pensar em medidas de inovação pedagógicas e tecnológicas, com a melhoria das condições de trabalho dos professores, provavelmente, com algumas intervenções físicas na própria escola para motivar o desempenho de todos” (A1 – UR318).

No que diz respeito ao Agrupamento dos Eucaliptos podemos referir que a implementação da Supervisão Pedagógica contribuiu para: (i) realizar um trabalho mais centrado no Conselho de Turma e na sala de aula (P1); (ii) promover a diferenciação pedagógica, melhorar o ensino e aprendizagem, adequado à realidade de cada escola e de cada comunidade em particular, mas com os recursos disponíveis (P1); (iii) perceber que o trabalho realizado pelos professores que lecionam disciplinas menos apelativas, como a Matemática, o seu esforço e trabalho não é visível nem reconhecido (P3); (iv) partilhar as boas práticas como forma de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (P4); (v) criar os meios necessários

para se melhorar os resultados escolares (P8); (vi) reformular os objetivos da escola (P8); (vii) envolver os professores nos processos de mudança e formação; e (viii) desencadear o Projeto Nacional do Sucesso Educativo e a implementação do Projeto de Flexibilidade Curricular (P5).

O entrevistado E4, do Agrupamento dos Plátanos, diz-nos que “neste novo modelo os professores estão empenhados e verificam-se mudanças nas práticas pedagógicas no sentido de ajudar os alunos. (...)” (UR1026). “As estratégias têm a ver com o próprio Currículo. Agora com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular existe o desdobramento de algumas disciplinas e, por exemplo, na História e Geografia trabalhamos em sala de aula dois professores em parceria, durante uma hora, onde abordamos conteúdos de ambas as disciplinas, comuns ou não, e desenvolvemos outros que estão relacionadas com a nossa freguesia (...). Nos Domínios de Aprendizagem Curricular (as DACs) pretende-se detetar, nas diversas disciplinas, e se crie pontos comuns para a aprendizagem dos conteúdos previstos no Programa para podemos criar um Projeto de Turma” (E5 – UR1067).

O entrevistado E3 diz-nos que “o Agrupamento desencadeia mecanismos que permitem melhorar o processo ensino e aprendizagem. No Agrupamento temos Apoios em sala de aula, Salas de Estudo, a Biblioteca sempre a funcionar, temos vários Projetos, Clubes, várias Atividades Extracurriculares e Tutorias. No que diz respeito aos Apoios, normalmente, são ministrados pelo próprio professor da disciplina ou, caso não seja possível, existe sempre uma grande articulação entre os dois professores. Temos o cuidado de dar aulas extra, de preparação para exame e para esclarecer as dúvidas aos alunos, até à véspera do exame” (E3 – UR1124). O entrevistado E6 acrescenta que “existem os Apoios, as Tutorias individuais e em conjunto, assim como toda a ajuda que é prestada pelos diretores de turma e o encaminhamento dos alunos para o Serviço de Psicologia. Tentamos fazer tudo o que é possível para ajudar o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Quando o aluno se porta mal numa aula vai para o Gabinete do Aluno refletir e leva consigo uma atividade para realizar” (E6 – UR1160). Na opinião do entrevistado E2, “os níveis de escolaridade são diferentes e implicam o uso de estratégias diferenciadas. Considero que não existem estratégias que possam ser uniformizadas e cabe a cada professor encontrar os procedimentos mais adequados a um aluno, um grupo de alunos ou uma turma. É uma prática de construção e os procedimentos utilizados que têm de ser escolhidos de acordo com as características dos alunos, no entanto podem ser facultados Apoios, Tutorias, ações de grupo ou individuais para colmatar essas dificuldades” (UR1234).

Conclui-se que não é dada muita importância à Supervisão Pedagógica nos Agrupamentos de Escolas estudados. No entanto, os docentes entrevistados referem que na escola é importante existir: (i) formação interna e externa dos docentes; (ii) aperfeiçoamento do

Apoio Tutorial aos alunos; (iii) equidade na instrução dos alunos; (iv) melhoria das práticas pedagógicas dos docentes e do gosto pelas aprendizagens; (v) partilha de experiências pedagógicas de sucesso; (vi) promoção do trabalho colaborativo; (vii) reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem; (viii) implementação de apoios adequados às dificuldades evidenciadas pelos discentes; (ix) diversificar a Oferta Educativa; (x) contribuir para a melhoria do comportamento dos alunos; (xi) aperfeiçoamento das ferramentas de aprendizagem; (xii) partilha de materiais pedagógicos; (xiii) centrar o trabalho no Conselho de Turma e na sala de aula; (xiv) promover a diferenciação pedagógica; (xv) reconhecer e valorizar o trabalho dos docentes; (xvi) envolver os docentes nos processos de mudança; (xvii) aproximar os conteúdos lecionados na escola à realidade onde ela está inserida; (xviii) participar em Projetos que potenciem o sucesso educativo; e (xix) proporcionar um ensino diferenciado.

“Na sociedade em que vivemos a forma de “saber moderno” é entendido como o uso adequado de ferramentas mentais (capacidades, destrezas e habilidades) na forma como se aprende, saber fazer com aquilo que se sabe e conseguir articular o que se aprende para que esteja disponível quando necessário, incutindo, assim, aos alunos uma visão utilitária da escola (Pérez & López, 2012).

Atualmente, os docentes foram desafiados a adotar novos valores, alterar as relações de trabalho, estar predispostos a dar resposta a novos desafios profissionais, ter abertura para a aprendizagem individual e coletiva, para a construção dos Currículos de acordo com as particularidades da população que servem, que desenvolvam práticas pedagógicas desafiantes, motivadoras, eficazes e que deem prioridade às aprendizagens dos alunos para que estas perdurem no tempo e os prepare para um futuro marcado pela incerteza.

#### **9.1.6.7. Subcategoria “Metas para melhorar os processos de ensino-aprendizagem”**

Traçar um caminho a seguir e as metas a alcançar é uma forma de concentrar a atenção de todos os implicados nos objetivos previstos e que se pretendem alcançar no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem. Por exemplo, no Agrupamento das Acácias as metas traçadas são as seguintes: (i) o sucesso escolar dos alunos e o bem-estar dos mesmos (V1); (ii) reunir as condições para que os alunos se possam desenvolver harmoniosamente (V1); (iii) haver um clima agradável na escola para a promoção da aprendizagem (V1); (iv) haver equipamentos tecnológicos para motivar os alunos e aplicar novas metodologias de trabalho para que se desenvolvam mais rapidamente as aprendizagens (V2, V6); (v) envolver e promover uma maior participação dos encarregados de educação na vida escolar e no percurso escolar dos seus educandos (V2); (vi) garantir que o trabalho desenvolvido na escola tenha visibilidade

fora dela (V2); (vii) promover parcerias com as empresas da região para os alunos perceberem como é o mercado de trabalho e para que estas ajudem na área social (V2); (viii) conhecer o Projeto Educativo para os docentes saberem quais as mudanças que se pretendem empreender no futuro e as metas a alcançar (V4); (ix) extinguir a retenção (V3); (x) quando se implementa uma mudança e ela passa a ser normalidade ter a capacidade de partir para uma nova mudança (V3); (xi) estabelecer metas cada vez mais ambiciosas (V5); (xi) mudar a forma de ensino e aprendizagem (V5); (xii) promover a autonomia nos alunos, a partilha e o respeito mútuo (V5); (xiii) melhorar a avaliação interna e externa (V6); e (xiv) motivar os professores para poderem promover a inovação (V6).

Da leitura do Projeto Educativo do Agrupamento das Acácias apercebemo-nos que as metas traçadas são: (i) melhorar os resultados escolares/sucesso educativo; (ii) prevenção da indisciplina e do abandono escolar; (iii) qualificar a prestação do serviço educativo, (iv) liderança e gestão; (v) comunicação interna e externa/divulgação/visibilidade; (vi) parcerias/redes e protocolos; e (vii) monitorização/avaliação.

Da análise realizada ao Plano Plurianual de Melhoria verifica-se que as Áreas de Intervenção Prioritárias são fruto da identificação das fragilidades diagnosticadas no desempenho dos Agrupamentos e destas destacam-se as seguintes: (i) resultados escolares; (ii) indisciplina e abandono escolar precoce; (iii) organização e gestão; e (iv) relação escola/família/comunidade.

Pode, assim, depreender-se que os entrevistados são conhecedores das fragilidades identificadas no Agrupamento e estão mobilizados para as ultrapassar. A adesão voluntária à implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular veio avivar a necessidade de promover a Organização e o trabalho conjunto como a forma mais eficaz de atingir os intentos expressos nos Documentos Orientadores da Escola.

No que diz respeito às metas a atingir, os entrevistados no Agrupamento dos Sobreiros referiram o seguinte: (i) melhoria do sucesso escolar (A1, A3, A7); (ii) integração social e profissional dos nossos alunos adultos e dos Cursos Profissionais para que sejam bem-sucedidos na vida futura (A1); (iii) aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (A1); (iv) implementação de Projetos Interciclos para favorecer a adaptação dos alunos ao ciclo de ensino seguinte (A1); (v) a preparação do percurso dos alunos que saem da escola para a continuação dos estudos ou o ingresso no mercado de trabalho (A1); (vi) melhoria dos resultados escolares na Avaliação Externa (A3, A4, A6); e (vii) aperfeiçoamento das ferramentas empregues na escola que permitam alcançar o sucesso escolar (A4).

No Projeto Educativo do Agrupamento dos Sobreiros é possível perceber que se pretende: (i) a melhoria do sucesso escolar e promoção da formação integral dos alunos; (ii) a melhoria da imagem do Agrupamento; (iii) a diversificação e adequação da Oferta Educativa; e (iv) a formação. No Plano Plurianual de Melhoria verifica-se que as metas dizem respeito ao domínio do sucesso escolar na Avaliação Interna e Externa, na interrupção precoce do percurso escolar e na indisciplina.

Pelo exposto, tudo indica que os nossos entrevistados estão empenhados em alcançar as metas definidas no Projeto Educativo do Agrupamento e no Plano Plurianual de Melhorias.

No Agrupamento dos Eucaliptos, os entrevistados disseram que as metas estabelecidas foram as seguintes: (i) alcançar o Sucesso Pleno (P1, P5, P6); (ii) promover uma aprendizagem cada vez mais transversal (P1); (iii) a medição do sucesso e da sua qualidade (P1); (iv) “pretende-se trabalhar com todos e em particular com as dificuldades de cada um” (P1 – UR576); (v) melhorar a qualidade do ensino, dos resultados escolares e sociais dos alunos (P2); (vi) receber bem os docentes (P2); (vii) Articulação Vertical e Horizontal do Currículo para promover a sua sequencialidade (P2); (viii) melhorar a implementação do Projeto de Supervisão Pedagógica (P3); (ix) mudar a cultura de escola (P4); (x) aperfeiçoar os métodos de ensino e aprendizagem (P4); (xi) promover a reflexão dos docentes sobre as práticas letivas e o sucesso escolar (P4); e (xii) “constituir equipas de professores empenhados em ajudar os alunos utilizando processos de ensino e aprendizagem motivadores, melhorar as instalações escolares para que exista mais conforto e condições para aprender” (P8 – UR874).

Após a leitura do Projeto Educativo do Agrupamento verificámos que existem três objetivos estratégicos e operacionais que determinam as Políticas Educativas da Escola e são eles os seguintes: (i) fomentar uma liderança de gestão partilhada por todos os membros da comunidade educativa (“nesta área incluem-se questões relacionadas com a Organização e Gestão Escolares. As dimensões que consideramos são as seguintes: gestão dos recursos humanos; comunicação, relação escola/comunidade e articulação”) (PEA – p. 19); (ii) melhorar o ensino/aprendizagem (“nesta área incluem-se questões relativas aos resultados escolares, projetos, processo de ensino e de aprendizagem, atividades de enriquecimento curricular e extraescolares e promoção da saúde”) (PEA – p. 19); e (iii) proporcionar um “Novo desafio” pela equidade, inclusão e reconhecimento (nesta área incluem-se as condições e recursos necessários ao desenvolvimento da ação educativa. Consideramos as seguintes dimensões: edifícios/espacos escolares e equipamentos, Projetos, processo de ensino e de aprendizagem, Atividades de Enriquecimento Curricular e Extraescolares e Promoção da saúde e relação escola/comunidade”) (PEA – p. 19).

No Plano de Ação Estratégica foram definidas algumas medidas das quais se destacam: (i) articulação curricular: encadear para transformar, por se verificar um déficit na articulação curricular vertical (sequencialidade das aprendizagens); (ii) educar para a literacia, por existir um déficit de proficiência na leitura e na escrita, assim como no uso da informação escrita, contida nos materiais impressos, de modo a refletir e a desenvolver o pensamento crítico; (iii) Supervisão Pedagógica em sala de aula, por se verificar um déficit de práticas de observação de aulas entre pares com enfoque na melhoria dos processos de ensinar e fazer aprender; e (iv) comportamento adequado – sucesso alcançado, por ocorrer casos de indisciplina na sala de aula.

Podemos, assim, verificar que os dois documentos da escola se complementam e que os docentes entrevistados têm conhecimento do seu conteúdo, pois as metas por eles apontadas estão de acordo com as medidas que se pretendiam implementar na escola. O que se destaca de diferente é o sucesso pleno, pois tudo indica ser uma orientação mais recente.

Dizem-nos os entrevistados do Agrupamento dos Plátanos que as metas definidas foram as seguintes: (i) alcançar a excelência (E1); (ii) reduzir as situações de indisciplina e acabar com o absentismo (E1); (iii) criar nos alunos mais hábitos de trabalho, autonomia e sentido crítico (E4); (iv) ajudar os alunos a aprender a investigar e intervir (E4); (v) dinamização de aulas mais dinâmicas que apelem à compreensão e aplicação dos conteúdos lecionados (E4); (vi) promover o trabalho de grupo, a autonomia e a criatividade dos alunos (E4); (vii) desenvolver o processo de comunicação dos alunos (E4); (viii) tornar a escola um espaço acolhedor e que forme bem os alunos (E3); (ix) melhorar os resultados escolares (E6, E7); (x) melhorar o estado emocional dos alunos (E6); (xi) aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem (E6); (xii) articulação dos currículos das diversas disciplinas (E6); (xiii) reflexão sobre as práticas como forma de melhorar o desempenho dos alunos (E7); e (xiv) o plano estratégico visa melhorar a execução financeira e as Atividades Extracurriculares (E2).

No Projeto Educativo do Agrupamento dos Plátanos estão definidos os seguintes princípios: “(i) oferecer diferentes alternativas credíveis e de qualidade; (ii) promover o sucesso escolar; (iv) promover o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens; (v) valorizar o relacionamento afetivo com cada criança, base da sua formação; (vi) assegurar o direito à diferença, valorizando as características individuais e, no caso das crianças com NEE, as condições adequadas ao seu desenvolvimento; (vi) educar para os afetos; (vii) educar para uma cidadania responsável; (vii) promover uma sólida formação que garanta o prosseguimento de estudos; (viii) formar para desempenhos profissionais qualificados; (ix) responder a necessidades de formação e qualificação de uma população adulta de variadas proveniências e percursos, com diferentes objetivos; (x) corresponder ao desejo de cultivar o gosto pelo saber;

(xi) dar prioridade a critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa; (xii) fomentar um clima que favoreça as relações interpessoais e a implementação de práticas educativas inovadoras; (xiii) incentivar o trabalho cooperativo entre professores; (xiv) valorizar a imagem do Agrupamento e das Escolas que o integram; e (xx) promover a eficiência e a eficácia na Organização e Gestão do Agrupamento” (PEA – p.21).

Podemos verificar que o Projeto Educativo do Agrupamento é ambicioso, mas não é possível aperceber se os docentes entrevistados estão devidamente informados sobre as metas que nele se pretende atingir.

Atualmente, as escolas devem capacitar-se para promover uma melhoria na educação colocada ao serviço da equidade, da cidadania e do êxito educativo. Uma sociedade e uma economia do conhecimento requerem cidadãos com capacidade crítica e criativa, assim como uma escola capaz de criar este potencial nos seus estudantes. É fundamental assegurar, por parte da escola, oportunidades de aprendizagem de alta qualidade para todos os estudantes, tanto mais que todos eles podem aprender e alcançar o êxito educativo. Para criar uma responsabilidade compartilhada na escola é necessário distribuir a liderança pelos membros de uma comunidade profissional que trabalha junta e que deve ter como foco a melhoria do rendimento escolar dos seus estudantes (Bolívar, 2016).

As metas que uma escola deve contemplar no seu Projeto Educativo devem ser definidas pela Direção e restantes elementos da comunidade docente, a partir do conhecimento das reais potencialidades e fragilidades da Organização Escolar. Só desta forma todos os elementos da comunidade docente se apropriam da missão e visão estratégica da Organização Escolar. O Projeto Educativo de um Agrupamento deve descrever os horizontes de aperfeiçoamento comuns e nele incluir as estratégias que potenciem o processo de aprendizagem conjunta, onde as mudanças deem sentido à função da escola e que desafiem todos os seus elementos. Só se consegue este propósito se no ambiente escolar houver uma liderança esclarecida, cooperante, aberta à inovação e se for aproveitada a capacitação e as energias dos elementos que nela trabalham.

#### **9.1.6.8. Subcategoria “Estratégias implementadas para melhorar os processos de ensino-aprendizagem”**

Muito se fala da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, por isso era pertinente saber o que está a ser feito, no que diz respeito a esta matéria, nos Agrupamentos de Escolas estudados. O entrevistado E2, do Agrupamento das Acácias, diz-nos que “é preciso mobilizar todo o corpo docente, não docente e toda a comunidade escolar. Todos podem

contribuir de alguma forma para se alcançarem resultados. Não é só o que envolve o sistema de avaliação, porque é muito mais do que isso! É, nomeadamente, o envolvimento das famílias e a divulgação da Oferta Formativa que existe na escola, e que é muita. (...) Há que se fazer mais divulgação do trabalho realizado na escola, por exemplo o Curso de Ourivesaria está a funcionar muito bem e existem muitos alunos motivados para frequentarem este curso, mas deparamo-nos com barreiras colocadas pela própria legislação que cria condicionamentos, como por exemplo ter quinze anos e ter duas retenções. Alunos de treze ou catorze anos estão quase no limiar da desmotivação e em risco de abandono escolar, mas não reúnem os requisitos que a legislação impõe e isso é muito mau, porque se perdem alunos assim. (...) Quanto mais cedo essas ajudas forem dadas, mais facilmente se previne o abandono, o insucesso, a exclusão escolar e social” (UR058).

Acrescenta o entrevistado V1: “esta Escola é TEIP e por isso é preciso criar as condições para que estas metas sejam alcançadas. (...) Temos que ter em conta não apenas o aluno como estudante, mas também o seu meio envolvente. Quer dizer o seu bem-estar na escola, mas também na família. (...) Daqui o papel do diretor de turma estar, novamente, muito em foco, porque este não se preocupa apenas com a indisciplina, mas sim com a situação que aí está envolvida. Está muito atento à integração do aluno na escola e a todos os problemas que originam essa situação menos positiva. (...) são dadas aulas de apoio extra para os alunos no segundo ciclo. No terceiro ciclo disponibilizam-se Aulas de Compensação nas férias da Páscoa e no final do ano também, visando a preparação para as Provas Finais” (UR029).

Como sabemos “os alunos vêm para a escola para trabalhar e para reforçar as amizades” (V3 – UR103). Por isso, “as pessoas têm que trabalhar com os alunos nas suas salas de forma organizada, porque as crianças não aprendem em casa, aprendem aqui. Havia a tendência de mandar fazer o trabalho em casa, mas eles não têm espaço para o fazer, porque muitos deles vivem num apartamento pequeno com 50 pessoas lá dentro! Esta mensagem vai sendo passada e as pessoas concordam comigo e reconhecem que faz sentido. Uma aula tem que ser preparada, deve haver produção de material e fazer-se a devida reflexão. Por que razão não se faz a partilha de material para dar menos trabalho a preparação das aulas? E se trabalhassem mais a oralidade? Eu gostava que houvesse muito mais partilha, porque se pode fazer mais coisas. O que eu digo é que as mudanças devem ser mais consistentes” (V3 – UR102).

“Se os nossos métodos de trabalho e estratégias acompanharem a evolução dos tempos os nossos alunos serão atraídos para a sala de aula. Coisa que agora não acontece, porque os métodos tradicionais não os cativam, dado que estão na aula e a desejar estar lá fora” (V5 – UR184). O entrevistado V4 acrescenta: “agora temos que pensar nisto, pois o Plano de



Melhoria do Agrupamento tem que conter a definição dessas estratégias. Mas, ainda, não sabemos quais são, porque vai sofrer nova reformulação. Poderão passar por coisas que já fazíamos anteriormente, como os Apoios a Português e Matemática, a própria entrada no processo de Flexibilização Curricular é uma tentativa de melhorar os resultados escolares dos alunos, porque o facto de os professores estarem a trabalhar cooperativamente isso é no interesse dos alunos” (UR139). Mas, “a escola não tem dinheiro. O diretor gere apenas uns tostõezinhos e não tem verba suficiente para equipar uma escola! A Direção fez o pedido, a várias empresas, de computadores usados e uma delas disponibilizou-nos dez. Há quatro anos outra empresa deu-nos quatro computadores que para eles são obsoletos, mas para nós são fundamentais” (V6 – UR237). Isto está a acontecer, porque “quando foi da altura do Plano Tecnológico havia um portal onde estava indicado o número de computadores e videoprojectores que nós íamos receber, mas na minha opinião até era um exagero! O certo é que não recebemos nada, mas era essencial para melhorarmos as nossas metas” (V6 – UR238). Agora, “nós temos algumas parcerias e uma das empresas da zona dá-nos uma verba para o conserto do equipamento que temos e adquirir algum material de desgaste. Para nós é fundamental essa ajuda!” (V6 – UR239).

No Agrupamento das Acácias, pode ler-se no Relatório de Avaliação Externa de 2007 que era valorizada e estimulada as aprendizagens dos alunos com uma rede interna de Apoios e Projetos. No que diz respeito à participação e desenvolvimento cívico pode perceber-se que: (i) os alunos não participavam na conceção dos diferentes Projetos desenvolvidos pelo Agrupamento; (ii) podiam contar com a disponibilidade e apoio dos diretores de turma e do Conselho Executivo na resolução dos seus problemas; (iii) os alunos com melhores resultados escolares prestavam apoio aos colegas com dificuldades de aprendizagem, por exemplo, no Apoio ao Estudo, na Sala de Estudo e Biblioteca; (iv) o diretor no Projeto de Tutorias dá Apoio Específico aos alunos que manifestavam dificuldades de integração; (v) existia o contato permanente com as famílias e com a CPCJ para a resolução de problemas verdadeiramente graves; (vi) existência de um clima de confiança mútua entre pais e a Organização Escolar; (vii) realização de reuniões regulares do Órgão de Gestão com todas as turmas para a discussão e a criação de estratégias de melhoria dos resultados e atitudes da turma; e (viii) o envolvimento dos alunos no trabalho de recuperação, manutenção e melhoria do espaço escolar. Quanto à valorização e impacto das aprendizagens apercebemo-nos que são promovidas imensas ações para promover o sucesso educativo, embora estas estratégias não alcancem o mesmo êxito em todos os segmentos da população escolar, em particular a de etnia cigana.

No Relatório de Avaliação Externa de 2011 podemos perceber que eram utilizadas técnicas de ensino diversificadas e centradas na participação dos alunos, envolvendo-os ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Embora se desenvolvesse o trabalho colaborativo e de partilha nos Departamentos não se garantia a equidade da avaliação, por não serem construídas matrizes comuns e aplicados os mesmos testes a um leque alargado de turmas. A reflexão dos resultados escolares permitia a reformulação e adequação das planificações e estratégias, mas os Critérios de Avaliação de alguns Departamentos davam mais atenção às competências sociais. Como pontos fortes podemos realçar a reorganização do trabalho na sala de aula com a introdução do Trabalho Autónomo e do Prolongamento, assim como a trabalho de articulação entre as Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo e as atividades do 2.º Ciclo permitindo, assim, a definição de Perfis de Saída do Aluno e Perfis do Nível por Área/Disciplina.

O diretor (A1) do Agrupamento dos Sobreiros explica-nos que as estratégias implementadas para melhorar os processos de ensino-aprendizagem passam pela “monitorização constante da Equipa de Autoavaliação, com a Avaliação Interna, com a Avaliação Externa e com as nossas psicólogas. Aqui, as psicólogas têm a faceta de não exercerem apenas o serviço de psicologia, mas também, de acompanhamento e monitorização dos projetos em si. Vou dar um exemplo concreto, uma das nossas psicólogas faz o acompanhamento e monitorização dos Cursos Profissionais. A ela compete saber se o aluno tem o perfil adequado ou não tem, saber qual o estágio mais recomendado, ver se o aluno está bem... Isto é uma estratégia muito importante que é mobilizar os nossos recursos para serem uma ferramenta para se alcançarem as metas. Se queremos alcançar o sucesso não podemos deixar de parte os professores e os técnicos. Temos que fazer com que eles sejam parte do processo para alcançar o sucesso” (UR349). Acrescenta a entrevistada A2 que “neste momento, o que está a ser usado são os Projetos que envolvem os alunos e passa pela participação dos professores nos mesmos. Como todos temos acesso ao Plano Anual de Atividades (Plataforma Inovar PAA), podemos envolver-nos em atividades que sejam também do nosso interesse. A proximidade dos técnicos e dos professores, em certos Conselhos de Turma, como no PCA ou CEF, permite-nos encontrar as melhores estratégias para alcançar essas metas” (UR350).

O entrevistado A6 explica-nos que “são estratégias que se centram no funcionamento da sala de aula e em estratégias mais diversificadas e ativas. Passa por encontrar estratégias mais atrativas para ensinar o mesmo conteúdo, de forma mais lúdica e interessante para os alunos” (UR429). Mas, o desânimo também se instala quando os alunos não correspondem às expectativas dos professores, tal como se pode verificar no testemunho do entrevistado A3. Ele

diz-nos: “eu tento fazer o melhor possível, por isso já fiz tanta coisa! Talvez, ainda, me falte fazer alguma coisa, mas eu já não consigo ver o quê” (A3 – UR351). “Tento dar muitos exemplos relacionados com a realidade que eles conheçam. Agora, com o estudo do Camões eles nem sabem qual é o rio que passa em Lisboa, confundem os oceanos... Quando quero explicar de onde saíram as naus tenho que dizer: “lembras-te daquela visita que deixaste cair o telemóvel ao rio? Foi desse local que as naus saíram”. Uso o computador e a *Internet* para dar exemplos. Quando dou Gil Vicente e falo de um frade tenho que projetar a imagem do frade... Quando falo de um fidalgo tenho que projetar um fidalgo... Não sabem o que é um jumento! As coisas mais básicas e o vocabulário mais simples eles não percebem e não sabem, o que dificulta muito a compreensão! Houve um ano que tive de dar os *Lusíadas* em banda-desenhada, pois não era possível dar aquelas estrofes inteiras e com arcaísmo de linguagem” (A3 – UR352). “As estratégias utilizadas é tudo aquilo que se tem à mão para os motivar e que eles aprendam alguma coisa e pode ser: imagens, vídeos, banda-desenhada, música, ...” (A3 – UR353).

O testemunho do entrevistado A7 corrobora com esta perspetiva, ora vejamos: “acredito que tendo em conta os alunos que temos na escola à partida são feitos materiais específicos de acordo com as características que estes apresentam, tanto mais que temos alunos com Necessidades Educativas Especiais, alguns deles com Currículo Escolar Individual e outros da Unidade de Ensino Estruturado. Portanto, têm sido implementadas estratégias neste sentido” (UR478). “Depois existem os outros onde temos que diversificar o mais possível as estratégias utilizadas para os podermos motivar. No entanto, não nos podemos esquecer que existem os Exames Nacionais e aí é tudo mais complicado. Temos sempre que diversificar o mais possível as estratégias em sala de aula para que eles possam aprender alguma coisa” (A7 – UR479). “Estamos a experimentar estratégias diferentes, aos poucos, para ver o que se consegue! Aqui não existem estratégias específicas a implementar, nós vamos experimentando para ver se conseguimos que eles se tornem autónomos no seu trabalho” (A7 – UR482).

Por outro lado, “as ações de formação que fazemos aqui na escola têm sempre a ver com a nossa realidade educativa e com as necessidades demonstradas pelos nossos professores” (A3 – UR354). De referir, ainda, que “ (...) esta escola tem a particularidade de ter como alunos (no Ensino Noturno) os pais dos discentes que frequentam a escola durante o dia. Isso é muito importante, porque estes pais valorizam muito mais a aprendizagem e veem a escola de uma forma diferente, uma vez que são também alunos. Isto acaba por ser uma estratégia que permite melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos filhos. É, também, uma mais-valia para a Freguesia, porque existe uma ligação muito grande com a escola. Mas existem (...) por exemplo: a Biblioteca, os Apoios, a Coadjuvação, Sala de Estudo, Tutorias. São estratégias que vamos

adaptando a cada aluno, porque cada aluno é uma caso diferente do outro. Aqui, o que importa é que vamos sempre tentando melhorar o que não está a resultar como o esperado! Nunca se pode desistir de um aluno e temos a obrigação de inventar ou reinventar formas para o poder ajudar” (A4 – UR355).

No Relatório de Avaliação Externa, de 2009, do Agrupamento dos Sobreiros podemos verificar que houve a aposta no alargamento da Oferta Formativa por forma a responder às necessidades da comunidade local. Constituição das turmas no 5.º ano após reunião com o docente do 4.º ano. Havia a evidência de problemas de articulação entre os vários ciclos de ensino, o planeamento de articulação do trabalho letivo e da avaliação das aprendizagens dos alunos por não serem fruto de um trabalho cooperativo entre os docentes que lecionavam a mesma disciplina.

Como a Coordenação Pedagógica estava muito centrada nas questões do comportamento, as reuniões realizadas entre os docentes dos diversos níveis de ensino não possibilitaram um trabalho estruturado no campo da articulação pedagógica. Os instrumentos de avaliação não eram concebidos tendo por base matrizes comuns, nem se verificava uma monitorização da aplicação de Critérios de Avaliação. Havia um Processo de Referenciação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais bem estruturado e um bom trabalho de articulação entre os diferentes técnicos envolvidos e os docentes, com repercussões positivas na seleção de estratégias a implementar. Para os alunos com capacidades excecionais eram aplicados planos de desenvolvimento que contemplavam estratégias de diferenciação pedagógica e para os alunos com dificuldades de aprendizagem eram colocadas em prática estratégias de Reforço Curricular a Matemática e Língua Portuguesa, assim como aulas de Apoio Pedagógico. Mas, como ponto negativo, foi apontado o facto de não existir articulação entre os professores de apoio e os da disciplina.

Neste relatório de Avaliação Externa destacaram-se as seguintes estratégias de abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem: (i) a Oferta Educativa valorava a componente ativa, cultural, social e artística; (ii) realização de visitas de estudo; (iii) existência de clubes; (iv) desenvolvimento de competências de resolução de problemas sociais; (v) aposta na Área Curricular Não Disciplinar de Área de Projeto; (vi) realização de atividades experimentais ocasionalmente; (vii) a valorização dos saberes práticos e profissionais nos Cursos CEF e a implementação de Projetos de Empreendedorismo nos Cursos de Formação de Adultos.

Em 2013, o Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento dos Sobreiros especificava que o planeamento era realizado individualmente por existirem turmas únicas por ano de

escolaridade e apenas um docente por Grupo de Recrutamento, não era garantida a articulação vertical e horizontal das aprendizagens, verificava-se a adequação do Currículo às especificidades do meio envolvente e do quotidiano dos discentes, as Estruturas de Orientação Vertical realizavam um trabalho que proporcionava a partilha de informação sobre os percursos escolar dos alunos, o planeamento não estava claro, o recurso a diferentes modalidades de avaliação também não, nem de aplicação de instrumentos de avaliação diversificados. No que respeita às práticas de ensino, pode ler-se que não eram implementadas estratégias de diferenciação pedagógica a não ser naquelas turmas que tinham projetos específicos (PIEF e com alunos com NEE), as práticas letivas e o desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino deviam ser recentradas no processo de ensino e aprendizagem, devia haver o desenvolvimento de projetos e atividades educativas potenciadoras das aprendizagens e do trabalho autónomo, era pouco expressiva a aprendizagem das Ciências e o trabalho articulado com a psicóloga, criação de um ambiente propício ao desenvolvimento de metodologias ativas, aprendizagens significativas e motivadoras para os alunos.

No Agrupamento dos Eucaliptos “apostou-se no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, nos Apoios Educativos no segundo ciclo, nas Coadjuvações, Tutorias e nos Reforços de Aprendizagem. Os Reforços de Aprendizagem são aulas onde não se leciona matéria e apenas se esclarecem as dúvidas dos alunos. Estas aulas não são de frequência obrigatória e têm um caráter de rotatividade, porque o aluno depois de ter esclarecido as dúvidas pode sair da sala” (P3 – UR684). No que diz respeito à implementação do Projeto de Flexibilidade Curricular a diretora (P1) esclarece-nos sobre a forma como este foi implementado no Agrupamento de Escolas que dirige. “As nossas crianças que tiveram oportunidade de experimentar este projeto fantástico, porque a escola conseguiu alocar recursos humanos de outros anos de escolaridade para promover, por exemplo, a Filosofia para crianças com um professor da Disciplina, Educação Física no Primeiro Ciclo com um professor dessa Área Disciplinar e o mesmo acontecendo com as Expressões e a Música, ... Portanto, uma série de recursos foram disponibilizados em ano experimental para essas turmas” (P1 – UR570). Acrescenta que “é um ensino cada vez mais individualizado. Por um lado, é o trabalho do Conselho de Turma. É essa equipa de trabalho que deve definir objetivos para aqueles alunos, caracterizando-os bem, para os conhecerem bem e, assim, poderem desenvolver um trabalho que os ajude a todos, e de acordo com as dificuldades de cada um, a atingir o sucesso pleno. O sucesso pleno significa não ter negativa em nenhuma disciplina” (P1 – UR577). Mas, “é fundamental continuar a promover a partilha de materiais e metodologias de trabalho” (P4 – UR726).

O entrevistado P8 fala-nos no desafio da implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e conta-nos: “temos aqui duas turmas que funcionam nesses moldes e uma está tudo a funcionar muito bem e a outra, por ter alunos com Necessidades Educativas Especiais, não está a funcionar tão bem. Embora eu não tenha uma noção precisa se está a resultar em termos de resultados escolares, apercebo-me que existe um maior conhecimento dos alunos e das suas capacidades, os professores falam das situações particulares com maior conhecimento de causa, fazem mais atividades práticas, trabalham muito no exterior, o trabalho na sala de aula é completamente diferente e o empenho dos professores é muito grande. As crianças têm feito apresentações verdadeiramente espetaculares, na Escola Sede, sobre os projetos que têm desenvolvido aqui” (UR854).

“Com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular as coisas têm mudado, mas eu não estou muito por dentro disso, porque tenho outras preocupações aqui dentro. No entanto, vejo que os alunos dessas duas turmas estão a habituar-se a uma nova forma de trabalhar e que difere do trabalho que se realiza com as restantes turmas. Apercebo-me que os colegas às quartas-feiras à tarde têm reunião de Conselho de Turma para fazerem o balanço do que aconteceu e para definirem novas atividades, selecionarem e gerirem os conteúdos que vão ser lecionados. Sinceramente, eu não sei bem como é que aquilo funciona! A maioria ou a totalidade dos professores do Conselho de Turma são comuns, têm salas específicas com armários só para eles. Eu ouço dizer que nas disciplinas práticas é muito difícil trabalhar com eles e que não é viável trabalhar em Educação Visual e Educação Tecnológica como disciplinas semestrais. Têm desenvolvido bons projetos e apercebo-me que os alunos estão motivados. Criou-se, este ano, um Clube de Robótica e a ideia resultou daí” (P8 – UR867). As medidas que foram colocadas em prática para melhorar a aprendizagem dos alunos foi “o Projeto de Flexibilidade Curricular, as Aulas do Apoio de Língua não Materna, as Coadjuvações de Português e Matemática, Tutorias, Clube da Robótica, o Clube da Rádio e o Clube das Bolachinhas do Ensino Especial e o Desporto Escolar” (P8 – UR873).

O entrevistado P2 realça o papel da Supervisão Pedagógica. Diz-nos: “tem a ver com a questão da Supervisão. Embora não seja tão boa como nós gostaríamos e não esteja de acordo com os nossos objetivos essa é uma aposta nossa. Há coordenadores de ano e há elaboração de matrizes comuns de testes. Apesar de não termos ainda conseguido o nível de trabalho colaborativo que nós gostaríamos, tem havido uma aposta na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem” (P2 – UR644). “Do ponto de vista do trabalho efetuado na sala de aula, nem tudo tem corrido bem por implicar um serviço mais diversificado e, por vezes, falta a capacidade de adaptação dos professores às problemáticas evidenciadas pelos alunos de

Necessidades Educativas Especiais. A dificuldade, nestes casos, reside na forma de efetivar aquilo que terá de ser feito para que os alunos consigam obter sucesso, mesmo para aqueles que têm um Plano Educativo Individual. Para esses alunos não nos podemos restringir aos testes diferentes, temos de tratar de forma diferente aquilo que é diferente. Há muitas coisas que é necessário mudar, mas existem muitas alertas e sugestões dadas nesse sentido” (P2 – UR645). Mas, “isso tem muito a ver com cada Departamento. As diferentes medidas têm a ver, de formas diferentes, com cada um dos Departamentos. Isso depende da forma como cada Departamento encara como possível é colocar em prática medidas específicas para alcançar as metas traçadas. No fundo, o que é implementado é da responsabilidade de cada Departamento e não resulta como um normativo ou diretiva da Direção” (P2 – UR647).

O entrevistado P6 refere: “além de tudo aquilo que nós já fazemos aqui na escola para melhorar os processos de ensino e aprendizagem é necessário exigir melhor comportamento dos alunos. Nós já fazemos tudo o que podemos e sabemos, mas falta eles perceberem que estudar dá trabalho e devem investir nisso” (P6 – UR783). “Aqui na escola existe um problema grave que é o comportamento dos alunos do 7.º ano e noutros anos também. Isso vai determinar muita coisa, porque não consegues ensinar se passas o tempo a controlar o comportamento dos alunos. Eu acho que deveria ser controlado pela Direção, mas não é” (P7 UR830).

Na Escola “A” do Agrupamento dos Eucaliptos, em 2010, foram considerados pontos fortes: (i) o ambiente educativo bom e propício ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem; (ii) a adequação da Oferta Formativa aos interesses dos alunos; e (iii) a diversidade de Oferta Formativa, que proporciona aos alunos o desenvolvimento de competências sociais, culturais e artística. O ponto fraco apontado relativamente às estratégias implementadas para melhorar os processos de ensino e aprendizagem foi o seguinte: (i) a fragilidade das práticas de articulação horizontal e vertical em termos de gestão do currículo comprometia a sequencialidade das aprendizagens, assim como o desenvolvimento consistente de competências ao longo do percurso escolar dos alunos. Na escola “B”, os pontos fortes apontados em relação a este assunto foram os seguintes: (i) a diversidade de iniciativas que cultivavam nos alunos o sentido de solidariedade e responsabilidade; (ii) a valorização das aprendizagens dos alunos através da participação em concursos onde estes foram premiados; (iii) o Gabinete de Gestão de Conflitos proporcionou a criação de um bom ambiente educativo e tornou-se facilitador do processo de ensino e aprendizagem; (v) a articulação entre os professores de Educação Especial, dos técnicos especializados, dos diretores de turma e dos encarregados de educação contribuiu para dar uma resposta adequada às necessidades

educativas dos alunos com NEE de caráter permanente; e (vi) a diversidade das Atividades de Enriquecimento Curricular.

O Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento dos Eucaliptos (2015) aponta como pontos fortes relacionados com a implementação de estratégias para melhorar os processos de ensino e aprendizagem: (i) a preconização da construção de percursos de cidadania ativa com a valorização da participação dos alunos na vida escolar e o seu envolvimento em ações e projetos que promovem o desenvolvimento cívico em áreas como o ambiente, a saúde e a solidariedade; (ii) a promoção da interligação dos conteúdos disciplinares e do sucesso educativo com o investimento realizado no âmbito da articulação curricular horizontal; (iii) o planeamento estruturante com um rumo claramente definido centrado na melhoria das aprendizagens, dos resultados dos alunos e no desenvolvimento organizacional; e (iv) a existência de uma cultura de monitorização, reflexão e de avaliação das práticas implementadas no Agrupamento, tendo em vista a procura da melhoria contínua das aprendizagens e dos resultados escolares dos discentes. Como pontos fracos mencionaram os seguintes: i) a implementação de estratégias e medidas para promoção do sucesso escolar verdadeiramente eficaz, tendo em consideração o aprofundamento da análise dos fatores explicativos intrínsecos ao insucesso e à aprendizagem; (ii) na gestão vertical do currículo, especialmente em Português e Matemática, de forma a promover a concretização de processos educativos sequenciais e à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares; (iii) na generalização de práticas de diferenciação pedagógica por forma a contribuir para um maior sucesso educativo dos discentes.

A diretora (E1) do Agrupamento dos Plátanos enumera as estratégias implementadas para melhorar os processos de ensino-aprendizagem: “temos várias estratégias a serem implementadas. A primeira das quais é o Projeto de Flexibilidade Curricular que pretendemos estender aos outros anos. Depois, implementamos o Apoio ao Estudo, uma hora por semana em cada turma, dirigido a Português e a Matemática” (E1 – UR974). “No que diz à indisciplina fazemos Tutorias, chamamos os pais e reencaminhamos os alunos para um sítio ou um Curso que diga alguma coisa ao ESTUDANTE. Tentamos sempre melhorar e resolver os problemas com os quais nos vamos deparando!” (E1 – UR976). O entrevistado E4 acrescenta: “diversificar as metodologias de ensino, fazer uma avaliação intermédia sobre aquilo que está ou foi alterado, depois conversar com os colegas em Conselho de Turma sobre o que se está a fazer e mostrar o resultado do nosso trabalho. Deve, também, haver partilha entre os colegas. Há uns anos nós íamos assistir às aulas uns dos outros aqui na escola e eu aprendia muito com eles. Eu consigo fazer bem isto com alguns colegas do meu Grupo, porque falamos sobre as estratégias que estamos a implementar, partilhamos ideias sobre os trabalhos que vamos desenvolver e



comentamos uns com os outros os resultados alcançados pelos nossos alunos em determinadas tarefas” (UR1031).

Na opinião do entrevistado E5, “o Conselho Pedagógico, por parte das pessoas que lá estão, deve criar uma cultura de sucesso junto dos alunos. Agora fizemos as chamadas Provas Comuns, que no fundo são testes iguais para as duas escolas para os oitavos e nonos anos, e isso é uma forma da Direção promover uma cultura de avaliação e permite-lhe perceber se os resultados obtidos são diferentes ou semelhantes nas duas escolas” (UR1043). Continua com a enumeração das medidas implementadas para melhorar os processos de ensino-aprendizagem: “a nossa adesão ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, por exemplo. Depois temos Apoios a várias disciplinas, mas basicamente, a Português, Matemática e Inglês. Temos, também, Tutorias, o Gabinete de Promoção à Disciplina. Temos vários Projetos como o Projeto MEDES, Projeto de Mediação entre os alunos do Secundário e os alunos do 2.º Ciclo de incentivo ao estudo e aos comportamentos corretos a ter na escola; o Programa Erasmus; e o Parlamento Jovem. As colegas de Cidadania e Desenvolvimento, uma disciplina introduzida com a flexibilidade curricular, desenvolvem vários temas e cada um deles, normalmente, desenvolve-se como se fosse um projeto” (E5 – UR1065).

O entrevistado E3 vai mais longe quando afirma: “as estratégias são variadas e o Agrupamento, atuando em várias vertentes, implementa essas estratégias de modo a atingir as metas que permitam melhorar todo o processo de ensino - aprendizagem. Agora claro que para as definir, tem de haver um trabalho de reflexão conjunta muito grande em todo o Agrupamento ao nível de todas as Estruturas da Escola. São traçadas linhas de atuação que todos tentamos colocar em prática” (E3 – UR1126). Continua o entrevistado E6: “(...) diversificar a forma de dar as aulas, não dar aulas teóricas e fazer aulas mais motivadoras” (E6 – UR1163). “(...) Aqui, ao nível de grupos, trabalhamos muito em conjunto na preparação de cada Unidade Curricular. Aquilo que eu ouço no Pedagógico é que os colegas que implementam o Projeto de Flexibilidade Curricular trabalham muito em conjunto nos Conselhos de Turma. Como aqui nós já estamos habituados à flexibilidade, entre colegas, das duas escolas na planificação do trabalho em conjunto, essa nova forma de trabalhar está a ser encarada como normal” (E7 – UR1201).

A entrevistada E2 conclui referindo: “eu não sei se vem refletido no Projeto Educativo do Agrupamento, mas aqui encara-se a aprendizagem como um processo mais nobre e por isso desenvolvem-se muitas iniciativas de nível cultural. Os serviços funcionam muito bem com a articulação dos professores. Desenvolvem-se muitos projetos de grande qualidade e mobilizadores a nível curricular, como por exemplo o Parlamento Jovem e a Eco Escola, temos

várias iniciativas culturais e artísticas para promover a cidadania e a autonomia dos alunos. Estas iniciativas são realizadas pelos alunos mais velhos com a Supervisão dos professores e que mobilizam toda a comunidade escolar. Estas práticas são muito importantes, porque os alunos adquirem o seu estilo de liderança, aprendem a trabalhar em grupo, adquirem valores democráticos e de cidadania” (E2 – UR1224).

As medidas apontadas, como pontos fortes, no Relatório de Avaliação Externa de 2010 da Escola “A” do Agrupamento dos Plátanos para melhorar os processos de ensino-aprendizagem foram: (i) a diversidade de Oferta Curricular; (ii) a diversidade de Oferta Cultural enriquecedora; (iii) a articulação com o meio. Como pontos fracos a equipa da IGEC apontou o nível e coerência dos resultados obtidos no ensino com vista ao prosseguimento de estudos, mas como oportunidades referiu a grande adesão dos alunos aos Cursos de Educação e Formação e aos Cursos Profissionais no Secundário. Em relação à escola “B”, o ponto forte referido foi a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Como ponto fraco foi a frágil articulação entre os diversos Ciclos de Ensino.

No Relatório de Avaliação Externa, de 2016, do Agrupamento dos Plátanos, as estratégias apontadas para melhorar as práticas de ensino foram as seguintes: (i) o empenhamento dos alunos em tarefas que implicam o seu envolvimento ativo na aprendizagem (trabalhos de pesquisa e de grupo, elaboração de sínteses e a apresentação de livros lidos); (ii) o trabalho colaborativo não se assume como muito relevante em áreas como a avaliação das aprendizagens e da conceção de materiais; (iii) existência de ações de contextualização do currículo nas proximidades dos Estabelecimentos de Ensino; (iv) a frágil articulação na transição entre Ciclos; (v) promove um conjunto de iniciativas que visam a plena integração dos alunos no Ciclo de Ensino seguinte; (vi) a gestão do currículo, numa perspetiva vertical, ainda não se assume como uma área onde seja evidente uma ação consistente e estruturada; (vii) a implementação de medidas que se repercutam no trabalho realizado na sala de aula e nas diferentes áreas curriculares ao nível das metodologias de ensino, das tarefas a propor, na abordagem de terminologias específicas e no campo da avaliação das aprendizagens; e (viii) articulação de conteúdos das disciplinas a nível vertical e horizontal.

O que se pode verificar é que cada Agrupamento de Escola tem e vive uma realidade completamente distinta dos outros, por isso desenvolvem dinâmicas de trabalho completamente distintas e que estão de acordo com a população que servem. Contudo, todos estão preocupados em proporcionar atividades estimulantes e motivadoras para cativar e envolver os alunos nos projetos que estão a dinamizar. A preocupação comum é a melhoria do sucesso educativo, a diminuição das situações de indisciplina, a integração social e a preparação dos alunos para a

vida ativa. O que os diferencia é a forma como tentam alcançar estes objetivos, embora três deles tenham aproveitado a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular para o fazer.

Os professores e os membros dos Órgãos de Administração fazem tudo o que podem para que as escolas se tornem melhores locais de aprendizagem, mas os avanços têm sido desanimadoramente lentos. A descentralização do poder possibilitou a alteração das Estruturas Escolares e a introdução de novos Sistemas de Gestão para que a tomada de decisão fosse da responsabilidade das escolas, mas a implementação de novos projetos de qualidade e de estratégias inovadoras não estão a conseguir eliminar a má instrução nem os planos de estudo ineficientes, uma vez que são mudadas as Estruturas Escolares mas não se operam modificações na sua cultura (Sergiovanni, 2004).

A implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular será mesmo o caminho para mudar a cultura de uma escola ou será, apenas, mais uma tentativa de romper com o isolamento profissional dos docentes e de acabar com a sua resistência à mudança e inovação? A questão é mesmo essa – a mudança de cultura de escola. Uma escola bem sucedida é aquela que consegue que os docentes trabalhem de forma colaborativa e próxima, construam o Currículo de acordo com as necessidades de cada aluno e da turma, que encaram os desafios como oportunidades de mudança da teoria da escolarização e da vida da Organização Escolar.

#### **9.1.6.9. Subcategoria “Resultados escolares”**

Nesta subcategoria, apenas, os professores de dois Agrupamentos fizeram referência aos resultados escolares.

No Agrupamento dos Eucaliptos a diretora (P1) referiu: “ao longo do ano fomos fazendo vários balanços e um dos aspetos que valorizámos muito e destacámos, que foi testemunhado pela equipa da Direção Geral de Educação que esteve cá, foi o facto de os melhores alunos – aqueles que só estavam à espera das boas notas nos testes – terem percebido que tinham de fazer mais alguma coisa e que o conhecimento, para além de ser transversal, deve ser divulgado e para isso eles têm que ter competências comunicacionais. Eles nunca tinham tido essa experiência, porque o ensino até ali era muito expositivo. Por outro lado, os alunos mais fracos que nunca tinham trabalhado em grupo e reconheceram ser uma mais-valia, no sentido de ser um ensino mais de investigação-ação. Ou seja, eles iam à procura do conhecimento e este era consolidado com a ajuda dos seus professores. Neste sentido, a experiência foi extremamente

gratificante! Os meninos do primeiro ano desconheciam, completamente, qualquer uma destas realidades” (UR574).

Mas, “eu penso que uma experiência destas só se poderá avaliar ao final de um Ciclo de Ensino, seja ele qual for, e perceber como é que estes alunos respondem a nível de resultados nas Avaliações Externas. A ideia será perceber se estes alunos estão melhor ou pior preparados. São situações completamente diferentes! Quando estamos a desenvolver metodologias de projeto não sei até que ponto esta experiência se coaduna muito com aquilo que é a Avaliação Externa” (P1 – UR575).

Neste Agrupamento, “se os resultados não forem bons, temos, por exemplo, que voltar a reunir para encontrarmos a solução para o problema. Há muito pouco tempo realizaram-se as Reuniões de Avaliação e, agora, temos que reunir novamente os Conselhos de Turma por causa do sucesso pleno não ter sido satisfatório em várias turmas” (P4 – UR719). Mas, “ (...) neste momento, há muitas turmas onde existe mais de 50% de negativas por turma” (P4 – UR720). Pretende-se que o “sucesso se possível seja 100%. No Secundário pretende-se que os resultados sejam cada vez mais próximos dos resultados nacionais” (P4 – UR732). A título de exemplo, “em Matemática estarmos acima da média nacional. Mas isso depende dos Departamentos, porque as metas fixadas para o sucesso escolar pode diferir de disciplina para disciplina. Departamentos onde estão representadas várias disciplinas, as metas diferem de umas para as outras. Por exemplo, a meta a Educação Musical é de 100% e em Educação Física é de 98%. Em Matemática no 12.º ano estamos acima da média nacional, mas no 9.º ano estamos a baixo, mas já estamos próximos de atingir a meta fixada” (P3 – UR686).

“Não se sabe, ainda, os resultados, mas penso que irão ser bons, porque os professores poderão fazer mais exercícios e esclarecer dúvidas. Nos anos que há exame, no final do ano letivo ficamos com os alunos para esclarecer as dúvidas que estes tenham” (P6 – UR778). Mas, “quando existem maus resultados a culpa é sempre dos professores e nunca é dos alunos” (P6 – UR758), isto porque “andam sempre a insistir connosco na diferenciação pedagógica, mas isso é muito difícil de fazer com uma turma de trinta alunos” (P6 – UR779). “Uma das coisas que eu faço, mas no Secundário não dá, é fazer materiais de trabalho diferentes para os alunos sem que os outros se apercebam e este facto deve estar contemplado na minha planificação da aula. Depois, também posso fazer a diferenciação na forma de tratar os alunos, mas é uma coisa muito difícil de fazer porque nós somos humanos” (P6 – UR781).

A entrevistada P7, em relação ao resultado dos alunos das turmas onde está a ser implementado o Projeto de Flexibilidade Curricular refere: “eu não tenho uma perceção se houve uma melhoria dos resultados escolares nessas turmas comparativamente com as outras.

No Conselho Pedagógico foram discutidos os resultados escolares, mas não me lembro de ter sido discutido com especial destaque os resultados alcançados por estas turmas comparativamente com as outras. Talvez seja feito, agora, no final do ano e aí se tenha uma perceção dos resultados alcançados nessas turmas comparativamente com as outras. Mas eu não tenho acesso a esses dados” (P7 – UR814).

Em relação ao assunto a entrevistada P5 não se mostra satisfeita, nomeadamente, em relação ao seguinte: “ (...) a ideia do sucesso pleno, de pressionar os professores para darem boas notas ou alterarem classificações na pauta sem o professor ou o Conselho de Turma saber (como já aconteceu). Aqui é costume dizer-se aos professores que um aluno que tenha de média 43% deve passar. Isto não se faz, porque nestas situações cabe ao Conselho de Turma decidir, caso contrário é uma irregularidade. Também costumam chamar o diretor de turma ou o professor à parte para fazer pressão psicológica para que as notas sejam subidas. Para mim isto não são estratégias, são irregularidades! “ (UR943).

No Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento dos Eucaliptos de 2015, verifica-se que houve uma aposta na articulação vertical e horizontal do Currículo. Todavia, ainda não foi concretizado um trabalho estruturado entre os diferentes níveis de educação e ensino que possa, efetivamente, contribuir para a sequencialidade das aprendizagens e para uma melhoria dos resultados. O planeamento das atividades é concretizado de forma colaborativa, partilham práticas, debatem e definem estratégias, entre outras tarefas centradas na ação pedagógica.

Da leitura do relatório sabe-se, também, que os docentes adequam as suas práticas aos diferentes ritmos de aprendizagem dos grupos turma e proporcionam experiências de aprendizagem cooperativa entre os alunos. O trabalho realizado com os alunos de Necessidades Educativas Especiais tem sido eficaz na medida que se traduz na qualidade das práticas desenvolvidas. Desenvolviam-se atividades práticas que mobilizam os alunos a assumirem um papel mais ativo na aprendizagem (trabalhos de grupo e de pesquisa, debates temáticos, exploração dos quadros interativos, realização de atividades experimentais, visitas de estudo, estendal da leitura, ...).

Sabe-se, também, que são usados instrumentos/tarefas de avaliação diversificadas (testes, relatórios, trabalhos individuais e de grupo, portefólios, entre outros) e as práticas formativas que reorientam a ação dos docentes e dão informação de retorno aos alunos por forma a esclarecê-los acerca o seu desempenho e o caminho a seguir em direção ao sucesso. Para que os instrumentos de avaliação sejam mais fiáveis realizam-se matrizes e instrumentos de avaliação comuns. Para garantir a equidade são realizados testes globais. Os docentes realizam balanços periódicos sobre o cumprimento do planeamento, são identificados os

conteúdos não lecionados e definem-se estratégias para resolução destes casos. Nos Planos de Turma procede-se à análise da sua consecução para terem uma ideia da evolução dos alunos, obter informação sobre o seu desempenho a Português e a Matemática nos diferentes anos de escolaridade, o estabelecimento de novas estratégias com vista à melhoria das suas aprendizagens o que possibilita a adoção de medidas específicas. Nas reuniões, de final do período, fazem a avaliação da eficácia das medidas de promoção do sucesso implementadas, debatem a evolução dos alunos e definem-se novas estratégias em função das situações detetadas.

A diretora do Agrupamento dos Plátanos explica: “os resultados escolares dos jovens não são as boas notas, mas sim a evolução que o jovem tem desde que entra até que atinge as competências efetivas para ser um cidadão responsável na vida ativa. Esse percurso, ou seja esse sucesso educativo, é tão importante para o cidadão, para o aluno e para a escola. Claro que um aluno que é filho de um médico ou de um advogado tem tudo para ser um bom aluno e ter boas notas em todas as disciplinas. Um bom aluno que vive numa barraca é provavelmente aquele que só consegue um nível três nas diferentes disciplinas, porque essa nota representa muito mais do que um cinco daquele aluno que tem a obrigação de ter melhor desempenho por ter acesso a tudo. A mim o que me interessa não é o resultado escolar, mas sim o resultado educativo!” (E1 – UR981). Mas, neste Agrupamento “o insucesso está a aumentar, porque os alunos não têm maturidade intelectual para acompanharem o grau de exigência dos conteúdos que integram os novos Programas e que estão desajustados à idade dos estudantes” (E3 – UR1106).

No Relatório de Avaliação Externa, de 2015, do Agrupamento dos Plátanos ficou expresso que os resultados escolares do 1.º Ciclo encontravam-se acima dos valores esperados, apesar da inconstância registada nas Provas Finais de Ciclo de Português e relativamente a Matemática existia uma evolução positiva. No Segundo Ciclo, os resultados estavam em linha com o esperado. A taxa de conclusão e a percentagem de classificações positivas na Prova Final de Português eram marcadas por oscilações, embora em Matemática as Provas Externas indicassem alguns sinais de estabilidade e de progresso que necessitavam de ser reforçadas. No 3.º Ciclo prevaleciam os indicadores situados acima dos valores esperados, embora oscilassem os resultados de conclusão das Provas Finais de Ciclo, no entanto apresentavam uma evolução positiva e automática. No Ensino Secundário, a maioria dos indicadores situavam-se aquém dos valores esperados. Verificou-se uma descida gradual dos resultados obtidos na taxa de conclusão e houve um afastamento cada vez maior face aos valores esperados. Para a equipa da IGEC eram expectáveis melhores desempenhos dos alunos, pelo facto do Agrupamento estar

inserido num contexto cujas variáveis são consideradas boas. No que respeita à oferta de Cursos Profissionais era necessário uma intervenção no sentido de melhorar a Oferta Formativa, dado que os resultados não eram muito positivos em alguns cursos.

Neste Agrupamento, as medidas implementadas para a promoção do sucesso escolar são o Apoio ao Estudo, o Reforço Curricular, a Sala de Estudo e as Coadjuvações. A equipa da IGEC sugeriu a reflexão para o aprofundamento das causas do insucesso e a definição de ações de superação das causas encontradas. O abandono escolar e a desistência até ao 12.º ano é praticamente inexistente, aumentando bastante nos Cursos Profissionais. Aposta-se na promoção de valores solidários em Educação para a Cidadania, a Educação para a Saúde, os diversos Projetos da escola, a oferta variada de Clubes por proporcionarem aos alunos oportunidades para a formação integral e o exercício de uma cidadania ativa.

A preocupação com os resultados escolares é evidente pelo testemunho dos entrevistados de ambos os Agrupamentos estudados. No entanto, a perspetiva sobre o que é o sucesso escolar é completamente diferente. Se num Agrupamento o que importa é a nota atribuída ao aluno, no outro é a evolução do aluno, tendo em consideração a sua origem social e cultural.

No Relatório de Avaliação Externa, de 2007, do Agrupamento das Acácias é possível verificar que os resultados escolares estavam a melhorar e a taxa de abandono escolar a diminuir, as aprendizagens dos alunos eram valorizadas e estimuladas, havia o envolvimento de toda a comunidade educativa nas atividades desenvolvidas, assim como a adesão a novos projetos tendo em vista a introdução de estratégias para melhorar as aprendizagens e o sucesso académico. No que diz respeito à disciplina é possível perceber que os problemas disciplinares eram pontuais e a diversidade cultural e étnica dos alunos não se refletia nas suas relações interpessoais. No relatório de 2011, é possível verificar que na taxa de transição alguma estabilidade e a taxa de sucesso superava a de nível nacional, mas os resultados das Provas de Aferição e Exames do 9.º ano situam-se sempre abaixo dos resultados nacionais. Apresentam taxas muito elevadas de sucesso os Cursos de Educação e Formação, o Ensino Integrado da Música e os Cursos Profissionais. Existia, também, uma percentagem significativa dos alunos (menos no 9.º ano) que transitavam de ano sem níveis inferiores a 3. A taxa de conclusão no 4.º ano ficava aquém do esperado e no 6.º e 9.º ano estavam em linha com o esperado. Quanto à taxa de abandono escolar situava-se no triénio próximo de 0%.

Pode ler-se no Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento dos Sobreiros, de 2009, que os resultados académicos internos e externos são analisados trimestralmente e no final do ano com a finalidade de serem definidas algumas estratégias de reforço nas disciplinas com maior insucesso (Língua Portuguesa e Matemática) e na formação pessoal e social dos alunos

para pacificar o ambiente escolar. No que diz respeito à taxa de transição dos alunos dos três ciclos de ensino estavam muito abaixo da média nacional, o mesmo acontecendo com os resultados das Provas de Aferição e nos Exames do 9.º ano. A taxa de abandono escolar estava a reduzir, fruto de um trabalho articulado com vários parceiros e a criação dos Cursos de Educação e Formação e a Formação de Adultos. Os alunos apresentavam sérias lacunas na sua formação cívica, embora se apostasse na redução dos incidentes violentos e na construção de laços de confiança entre a comunidade local e os docentes. Foi feita a aposta na diversificação da Oferta Formativa de modo a responder às características dos alunos. Para melhorar o clima educativo apostou-se na diversificação e realização de intervenções no espaço escolar e na articulação entre os docentes e dos técnicos que trabalhavam na escola.

Em 2013, o Relatório de Avaliação Externa referia que o trabalho realizado na educação Pré-Escolar era pouco relevante, as taxas de conclusão do 1.º e 2.º Ciclos estavam muito aquém dos valores esperados e no 3.º Ciclo estava em linha com as escolas do mesmo *Cluster*, os resultados das Provas de Aferição e Exames do 9.º ano haviam piorado muito no último triénio, as taxas de sucesso interno e externo estavam muito abaixo dos valores esperados o que indicava grandes dificuldades ao nível dos processos de ensino e aprendizagem apesar da implementação do *Novo Modelo de Ensino* integrado no Projeto TEIP e havia aumentado muito a taxa de abandono escolar. No que respeita aos resultados sociais, o Agrupamento havia passado a ser um elemento importante da comunidade local, estavam a ser promovidos projetos abrangentes que procuravam responsabilizar e estimular a capacidade de cada discente na construção do seu projeto de vida. O Desporto Escolar e o Projeto Escolhas contribuíam para o desenvolvimento de competências sociais, a ação do Gabinete de Intervenção Social e do Gabinete de Intervenção Comportamental foram fundamentais para a célere intervenção multidisciplinar e eficaz nas situações de indisciplina, na prevenção, na inclusão e no trabalho concertado com entidades externas.

Os alunos, quando bem preparados, demonstram resiliência e capacidade de superação de dificuldades e para viver criticamente com o quotidiano, uma vez que estão habituados a refletir, estão motivados para continuar a aprender e para investigar, reconhecem a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, reagem bem à mudança e estão mais preparados para encarar o risco que caracteriza a sociedade em transformação (Alarcão, 2001).

O desafio atual é garantir a todos os alunos, de forma equitativa, que obtenham sucesso por terem adquirido competências consideradas básicas para a sua integração na sociedade e os prepare para os repto do futuro e de uma sociedade em constante transformação. As escolas devem, também, evitar a sua exclusão social na medida que têm a obrigação de garantir a todos

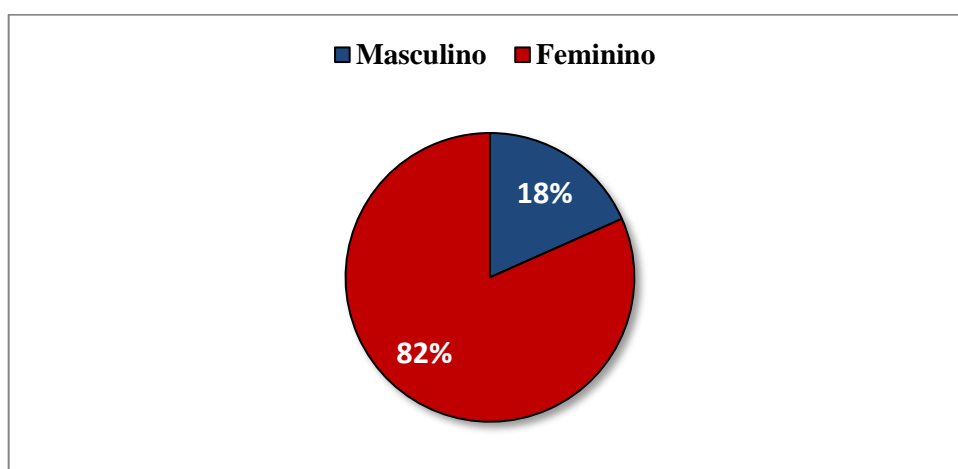


os alunos o acesso a um conjunto de competências e de conhecimentos que lhes permita o exercício de uma cidadania ativa.

## 9.2. Análise dos dados oriundos dos inquéritos por questionário

### 9.2.1. Resposta à questão número um: “Género”

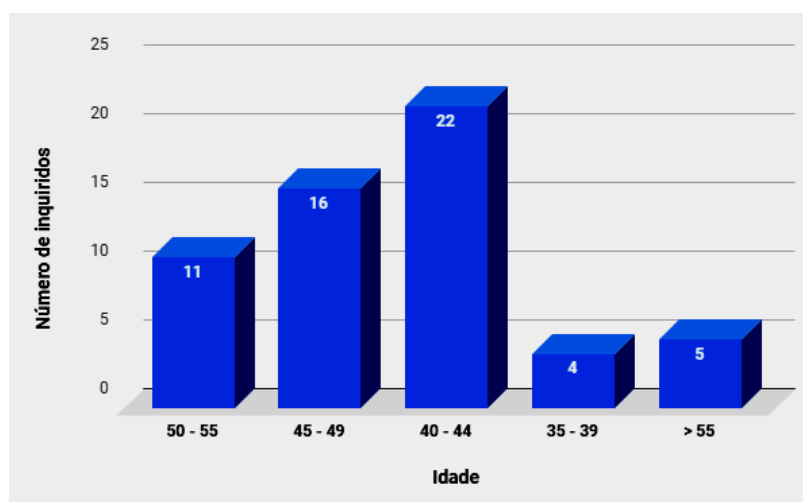
Da resposta à questão número um é possível verificar que dos 158 inquiridos, dos quatro Agrupamentos de Escolas estudados, a maioria é do género feminino (129 pessoas do género feminino e 29 do masculino).



*Figura 11 – Género*

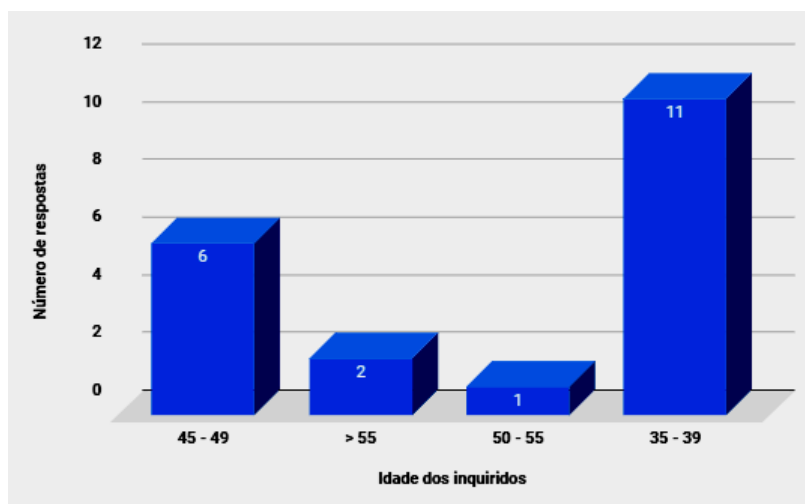
### 9.2.2. Resposta à questão número dois: “Idade”

No que respeita á idade dos inquiridos verifica-se que existem diferenças entre os diferentes Agrupamentos de Escolas.



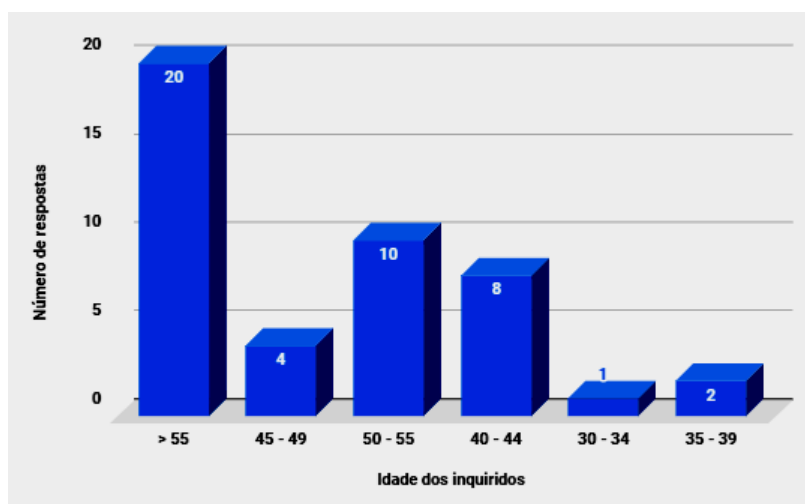
*Figura 12 – Idade dos inquiridos do Agrupamento dos Eucaliptos*

No Agrupamento dos Eucaliptos verifica-se que a maioria dos inquiridos se encontra na faixa etária entre os 40 e os 44 anos (22 pessoas). Dos 58 inquiridos apenas 4 têm menos de 40 anos de idade e 5 mais de 55.



*Figura 13 – Idade dos inquiridos do Agrupamento dos Sobreiros*

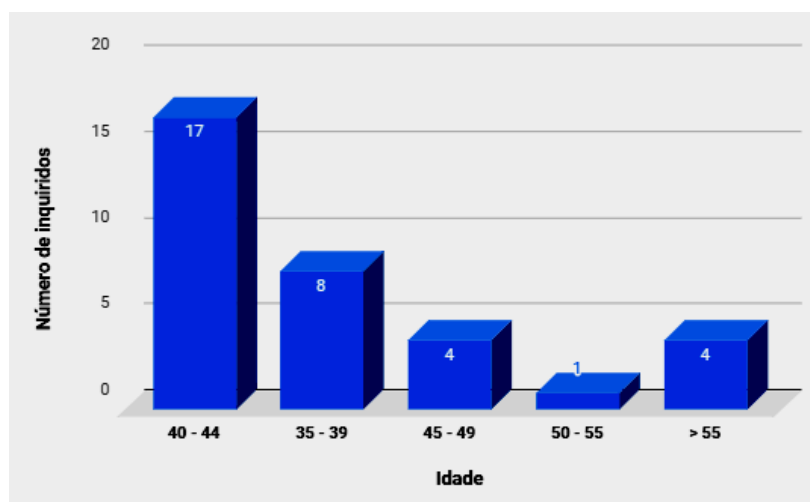
Dos vinte inquiridos no Agrupamento dos Sobreiros a maior parte tem idade compreendida entre os 35 e os 39 anos e apenas três pessoas possuem cinquenta ou mais anos. Pela amostra podemos concluir que a população deste Agrupamento de Escolas é bastante jovem.



*Figura 14 – Idade dos inquiridos do Agrupamento dos Plátanos*

Da análise do gráfico anterior podemos concluir que a maioria dos inquiridos do Agrupamento dos Plátanos tem mais de 55 anos e um número muito significativo de pessoas se encontra na faixa etária entre os 50 e os 55 anos de idade. Apenas três inquiridos possuem

menos de 40 anos de idade. Facilmente se conclui que a população inquirida já tem muitos anos de serviço.



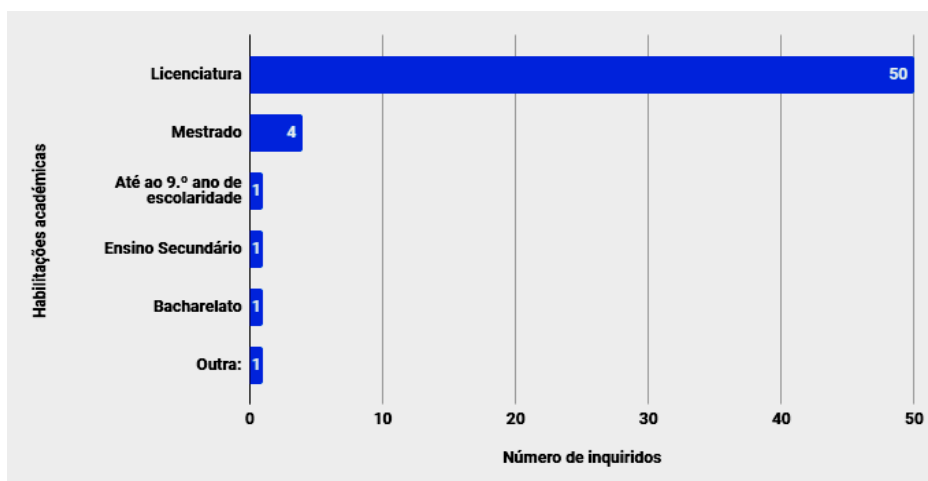
*Figura 15 – Idade dos inquiridos do Agrupamento das Acácias*

A maioria dos inquiridos do Agrupamento das Acácias está na faixa etária dos 40 aos 44 anos, mas um número relativamente significativo de pessoas têm entre 35 a 39 anos de idade. Apenas cinco pessoas têm 50 ou mais anos de idade. Podemos concluir que os nossos inquiridos, ainda, são pessoas relativamente jovens.

Podemos, assim, concluir que o Agrupamento cujos inquiridos são mais velhos é o dos Plátanos e os mais jovens trabalham no Agrupamento dos Sobreiros. Fazendo o paralelismo desta conclusão com a idade dos nossos entrevistados podemos, também, perceber que os nossos entrevistados mais jovens são os do Agrupamento dos Sobreiros e os mais velhos são os dos Plátanos.

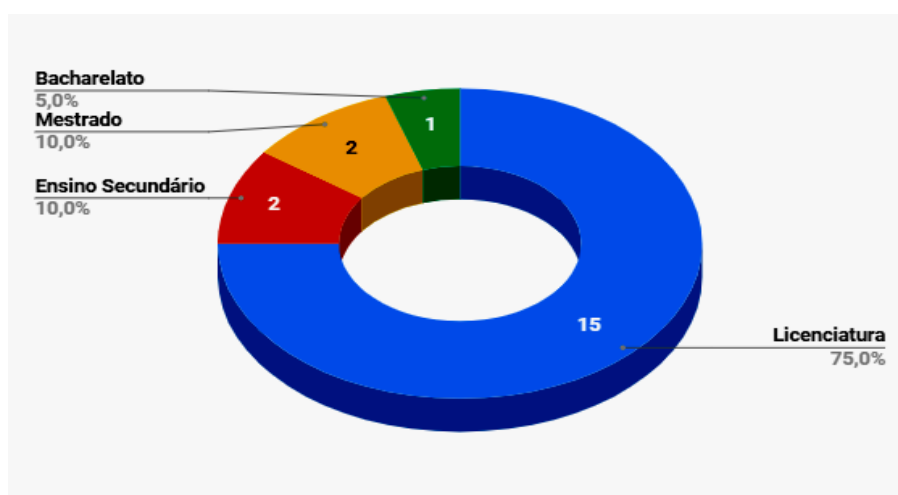
### **9.2.3. Resposta à questão número três: “Habilitações académicas”**

Nos gráficos que são apresentados, de seguida, podemos verificar quais as habilitações académicas dos nossos inquiridos.



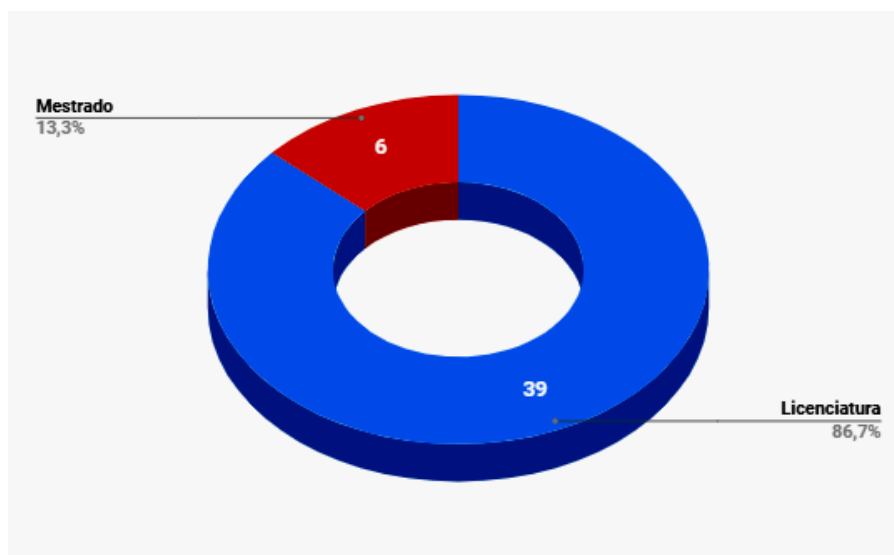
*Figura 16 – Habilitações académicas dos inquiridos do Agrupamento dos Eucaliptos*

Da interpretação do gráfico percebemos que a quase totalidade dos inquiridos tem como habilitações académicas a licenciatura e apenas quatro realizaram mestrado (dois deles em Supervisão pedagógica e os outros dois não se sabe). O inquirido que assinalou a opção outra tem Licenciatura em História e Bacharelato (Curso do Magistério Primário). Outro inquirido tem apenas o Bacharelato, somente um o Ensino Secundário e um o 9.º ano.



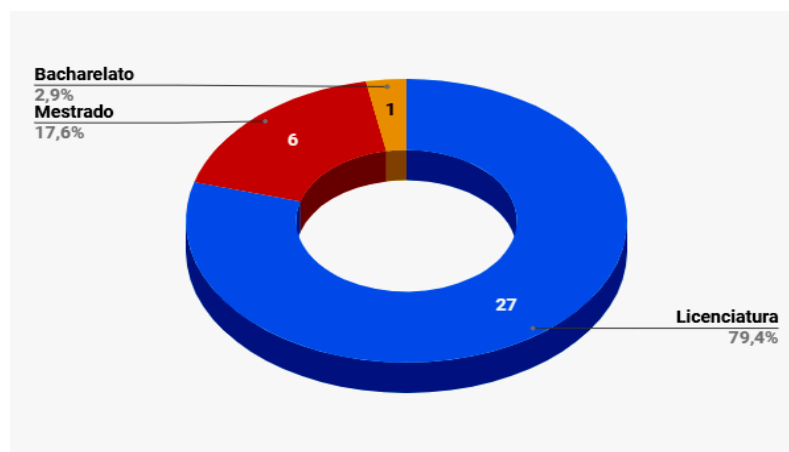
*Figura 17 – Habilitações académicas dos inquiridos do Agrupamento dos Sobreiros*

Podemos concluir que 75% dos nossos inquiridos possuem, apenas, a Licenciatura, 5% o Bacharelato e 10% fizeram Mestrado em Engenharia Eletrónica e Informática.



*Figura 18 – Habilitações acadêmicas dos inquiridos do Agrupamento dos Plátanos*

Da leitura do gráfico da figura 18, podemos concluir que no Agrupamento dos Plátanos a quase totalidade dos inquiridos tem Licenciatura como habilitações académicas e apenas seis pessoas possuem Mestrado. No entanto, quando tentamos saber qual é o mestrado que cada um possui não se percebe concretamente qual é, pois respondem: Biologia-Geologia; Estudos Anglo-Americanos; Línguas e Literaturas Modernas; História; Formação como professora Bibliotecária; Professor do Ensino Básico; Educação de Infância; Antropologia; Educação Física.



*Figura 19 – Habilitações académicas dos inquiridos do Agrupamento das Acácias*

Após a leitura do gráfico verificamos que a quase totalidade dos inquiridos tem Licenciatura, um o Bacharelato e apenas seis pessoas têm Mestrado (Professores do Ensino Básico na Variante Matemática e Ciência; Professores do Ensino Básico na Variante

Português/Francês, Professores do Ensino Básico Variante Educação Musical, História, Economia e Biologia).

#### 9.2.4. Resposta à questão número quatro: “Outras habilitações pedagógicas”

Quanto à questão número quatro vejamos o que nos respondem os inquiridos dos diversos Agrupamentos de Escolas estudados.

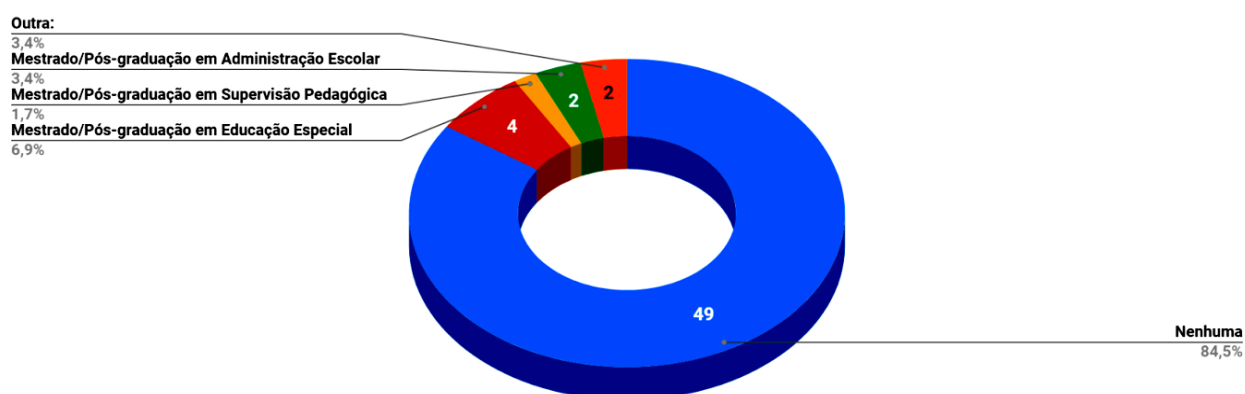


Figura 20 – Outras habilitações pedagógicas dos inquiridos do Agrupamento dos Eucaliptos

Da apreciação do gráfico percebemos que 84,5% dos inquiridos não possuem mais nenhuma habilitação pedagógica. Todavia 3,4% dos inquiridos possuem Mestrado/Pós-graduação em Administração Escolar, 6,9% em Educação Especial e 1,7% em Supervisão Pedagógica. Duas pessoas escolhem a opção outra e indicam-nos que se trata do Mestrado/Pós-graduação em Ambiente e, também, a Profissionalização em Serviço.

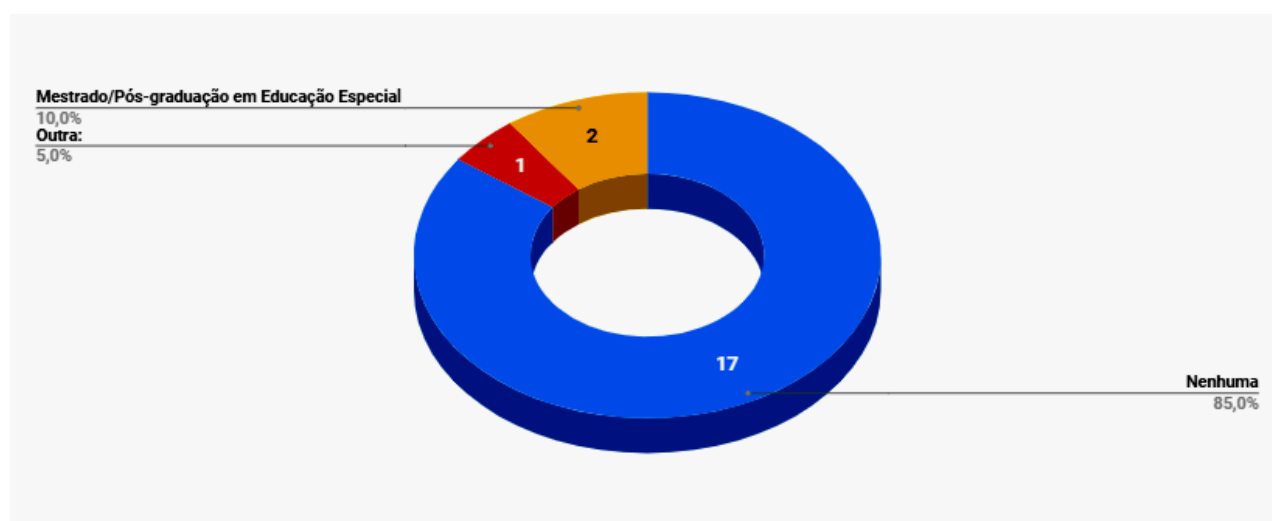
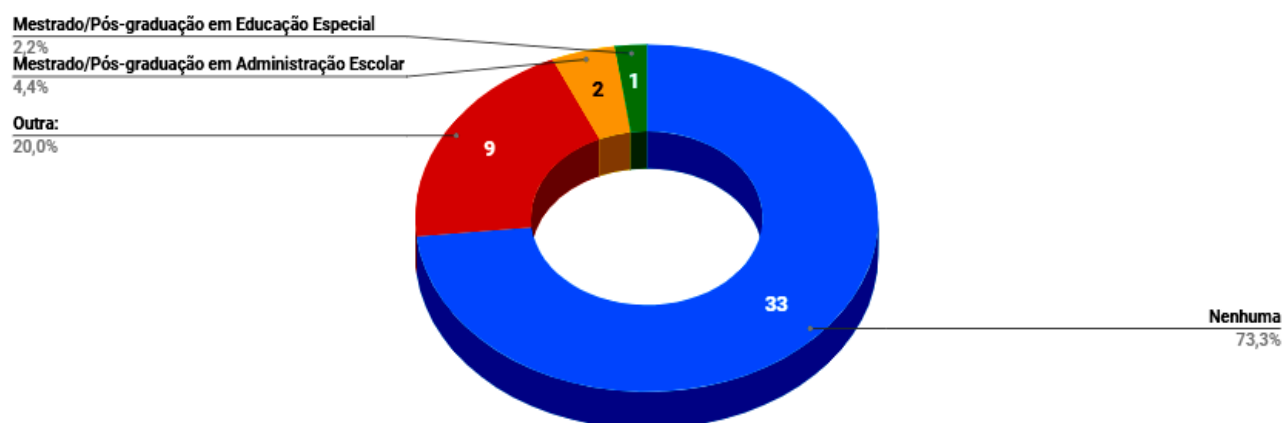


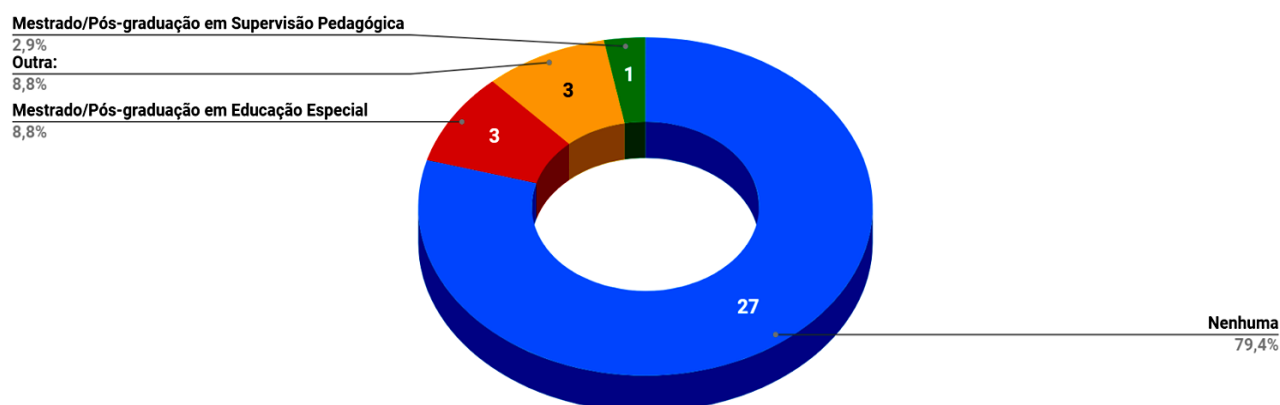
Figura 21 – Outras habilitações pedagógicas dos inquiridos do Agrupamento dos Sobreiros

Dos inquiridos do Agrupamento dos Sobreiros verificamos que 85% não possuem outra habilitação pedagógica, mas 10% tem Mestrado/Pós-graduação em Educação Especial e uma pessoa escolheu a opção outra e indicou a CAP.



*Figura 22 – Outras habilitações pedagógicas dos inquiridos do Agrupamento dos Plátanos*

No Agrupamento dos Plátanos, 73,3% dos inquiridos não possui mais nenhuma formação pedagógica, mas 2,2% tem Mestrado/Pós-graduação em Educação Especial, 4,4% tem Mestrado/Pós-graduação em Administração Escolar. Os restantes 20% dos inquiridos escolheram a opção outra e indicaram Pós-graduação em Estudos de Teatro, Orientação Pedagógica, Formação em Cidadania, Formação em Serviço (2 anos), Formação de Formadores da UNESCO, Profissionalização em serviço e Proficiency in English - British Council.

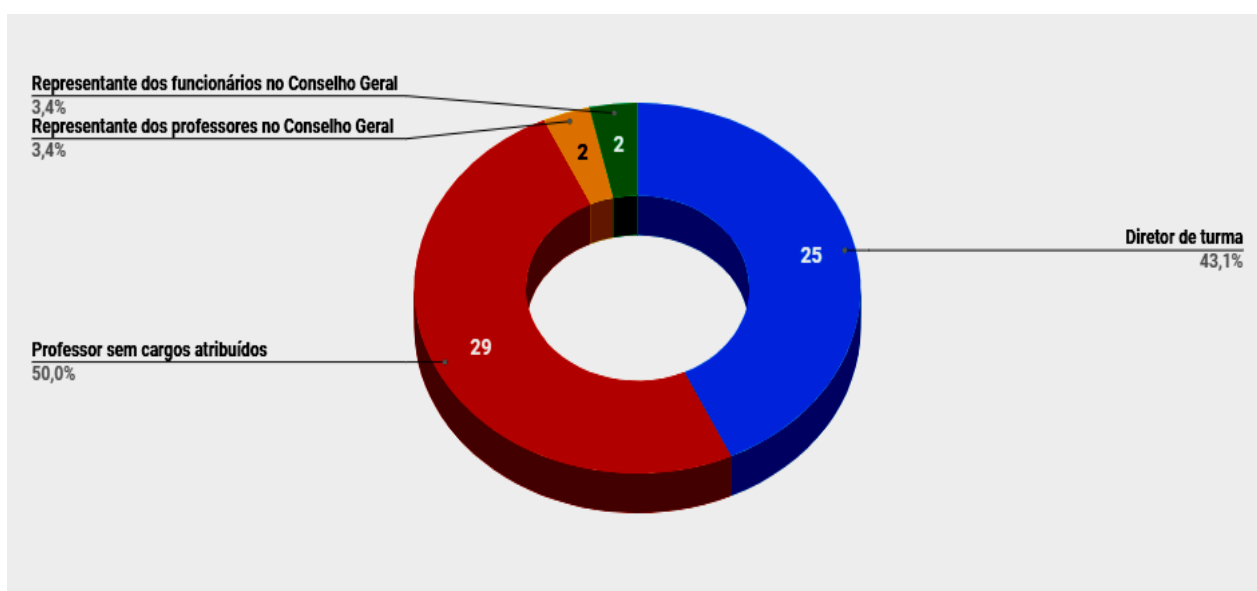


*Figura 23 – Outras habilitações pedagógicas dos inquiridos do Agrupamento das Acácias*

Pode verificar-se que 79,4% dos inquiridos do Agrupamento das Acácias não possuem mais nenhuma formação pedagógica para além da Licenciatura, apenas 2,9% têm Mestrado/Pós-graduação em Supervisão Pedagógica, 8,8% Mestrado/Pós graduação em Educação Especial e as três pessoas que escolheram a opção outra referiram que tinham Especialização em Educação Musical, Mestrado em Ciências da Educação e Pós-graduação em Música de Câmara.

#### 9.2.5. Resposta à questão número cinco: “Funções que desempenha na organização escolar”

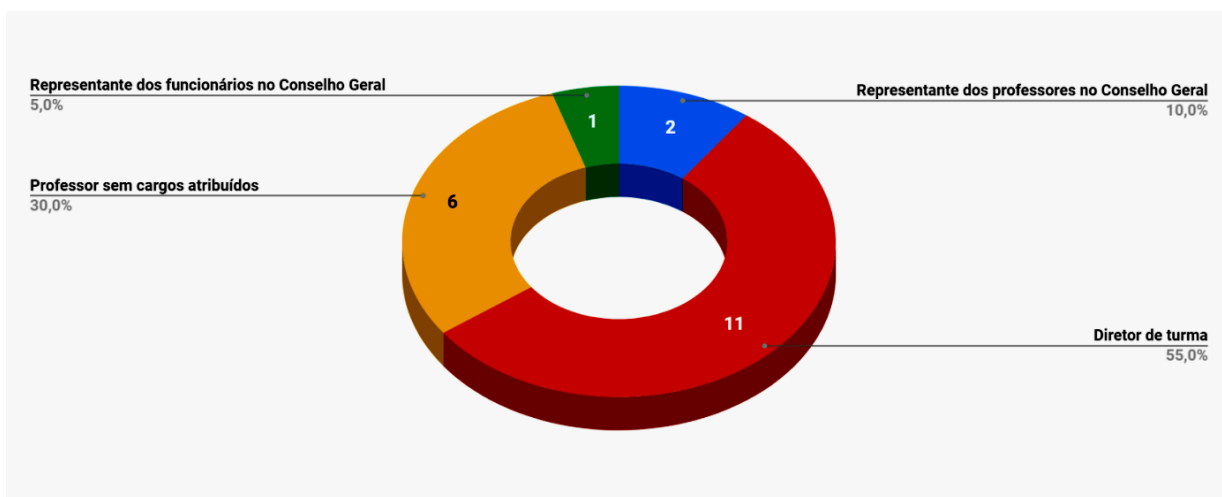
Como resposta à questão número cinco apurámos o que a seguir se apresenta nos quatro Agrupamentos de Escolas estudados.



*Figura 24 – Funções desempenhadas pelos inquiridos no Agrupamento dos Eucaliptos*

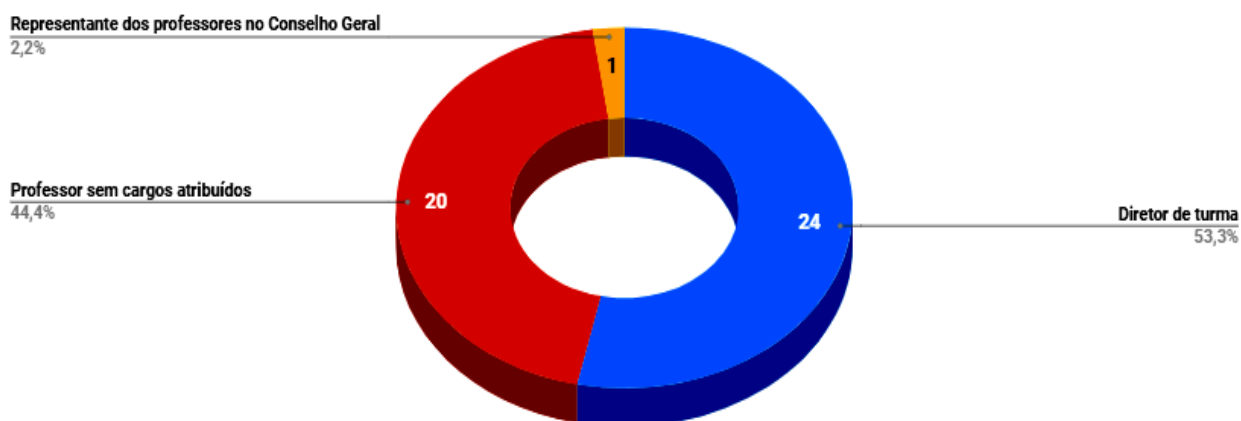
Responderam ao nosso inquérito, no Agrupamento dos Eucaliptos, 43,1% de professores que desempenham a função de Diretores de Turma e 6,8% são representantes no Conselho Geral (3,4% representam os funcionários e os outros 3,4% os docentes). Os restantes 50% dos inquiridos são docentes sem cargos atribuídos. De salientar que nenhum Coordenador de Departamento respondeu ao inquérito, pois nem todos foram entrevistados.





*Figura 25 – Funções desempenhadas pelos inquiridos no Agrupamento dos Sobreiros*

Da leitura do gráfico verificamos que à semelhança do Agrupamento anterior, na Agrupamento dos Sobreiros nenhum coordenador de Departamento respondeu ao inquérito. Das pessoas que responderam 55% são Diretores de Turma, 30% não têm cargos atribuídos e 15% são elementos do Conselho Geral (5% representam os funcionários e 10% os docentes).



*Figura 26 – Funções desempenhadas pelos inquiridos no Agrupamento dos Plátanos*

No Agrupamento dos Plátanos apenas 53,3% das pessoas que responderam ao inquérito desempenham o cargo de Diretores de Turma, 44,4% não têm cargos atribuídos e um inquirido é representante dos docentes em Conselho Geral.

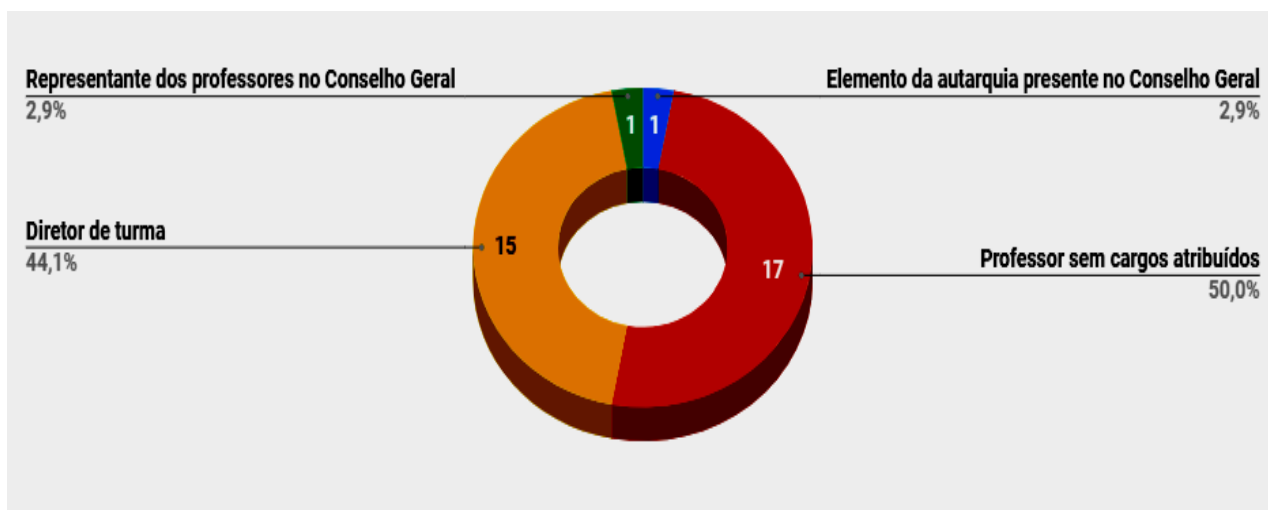


Figura 27 – Funções desempenhadas pelos inquiridos no Agrupamento das Acácias

No Agrupamento das Acácias responderam ao inquérito dois elementos do Conselho Geral (um é representante dos docentes e o outro elemento da Autarquia). Dos docentes inquiridos que responderam 44,1% eram de Diretores de Turma e 50% eram professores sem cargos atribuídos.

#### 9.2.6. Resposta à questão número seis: “Há quantos anos consecutivos desempenha esta função neste Agrupamento? (Inclua o atual)”

O quadro que se segue sintetiza a informação recolhida sobre o número de anos consecutivos que os nossos inquiridos desempenham a mesma função nesse Agrupamento de Escolas.

Quadro 31 – Número de anos consecutivos que os inquiridos desempenham a mesma função

Número de anos que desempenha a função	Percentagem de inquiridos no Agrupamento dos Sobreiros	Percentagem de inquiridos no Agrupamento dos Eucaliptos	Percentagem de inquiridos no Agrupamento das Acácias	Percentagem de inquiridos no Agrupamento dos Plátanos
<b>1 – 6</b>	<b>100</b> (50% dos quais desempenham a função há um ano)	<b>62,1</b> (41,4% dos quais desempenham a função há um ano)	<b>55,8</b> (35,3% dos quais desempenham a função há um ano)	<b>66,7</b> (44,4% dos quais desempenham a função há um ano)
<b>7 – 12</b>	<b>0</b>	<b>13,8</b>	<b>8,8</b>	<b>17,8</b>
<b>13 – 18</b>	<b>0</b>	<b>17,2</b>	<b>20,6</b>	<b>2,2</b>
<b>19 – 24</b>	<b>0</b>	<b>6,9</b>	<b>14,7</b>	<b>0</b>
<b>25 – 30</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>13,3</b>

Da análise dos inquéritos verificamos que 66,9% dos inquiridos responderam que desempenham o cargo há relativamente pouco tempo (no intervalo compreendido entre um e seis anos) e destes 62,9% assumiram essa função há um ano. Percebemos, também, que 100% dos inquiridos no Agrupamento dos Sobreiros desempenham funções de liderança intermédia

há menos de sete anos neste Estabelecimento de Ensino. Nos restantes Agrupamentos, a liderança de topo aposta nas pessoas com menos anos de serviço, nesse Estabelecimento de Ensino, para assumirem os cargos de liderança intermédia (100% no Agrupamento dos Sobreiros, 62,1% no Agrupamento dos Eucaliptos, 55,8% no Agrupamento das Acácias e 66,7% no Agrupamento dos Plátanos). Destaca-se, também, que a percentagem de inquiridos que desempenham cargos de liderança intermédia há mais de 7 anos são 37,9% no Agrupamento dos Eucaliptos, 44,1% no Agrupamento das Acácias e 33,3% no Agrupamento dos Plátanos (dos quais 13,3% desempenham o cargo há mais de vinte cinco anos).

**9.2.7. Resposta à questão número sete: “De seguida encontrará algumas afirmações sobre a sua participação no processo de decisão do Agrupamento. Assinale a resposta que melhor reflete a sua perceção sobre cada uma delas. Tenha presente que o mais importante é a sua sinceridade.”**

As respostas à questão em apreço estão explanadas nos quadros que se seguem.

Quadro 32 – Respostas do Agrupamento dos Sobreiros

	Nunca (%)	Raramente (%)	Algumas vezes (%)	Frequentemente (%)	Quase sempre (%)
<i>a) Envolvimento dos inquiridos nos projetos do Agrupamento.</i>	0,0	5,0	20,0	40,0	35,0
<i>b) Participação dos inquiridos na elaboração do Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano (s) de Melhoria (s).</i>	15,0	10,0	5,0	45,0	25,0
<i>c) Colaboração dos inquiridos na elaboração de propostas para o Plano Anual de Atividades</i>	10,0	0,0	15,0	30,0	45,0
<i>d) Recolha da opinião dos inquiridos sobre a avaliação das atividades realizadas pelo Agrupamento</i>	15,0	5,0	15,0	30,0	35,0
<i>e) Recolha da opinião dos inquiridos sobre os resultados escolares e a prestação do serviço educativo</i>	15,0	0,0	0,0	50,0	35,0
<i>f) Reflexo das propostas dos inquiridos na promoção da melhoria organizacional, pedagógica e do sucesso escolar.</i>	0,0	0,0	50,0	25,0	25,0
<i>g) Contributo dos inquiridos na apreciação dos resultados do processo de autoavaliação.</i>	5,0	10,0	30,0	30,0	25,0
<i>h) As recomendações dos inquiridos, dirigidas aos restantes órgãos, são tidas em conta no desenvolvimento do Projeto Educativo e o cumprimento do Plano Anual de Atividades.</i>	20,0	5,0	30,0	25,0	20,0
<i>i) Contributo dos inquiridos na definição dos critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas</i>	0,0	25,0	20,0	35,0	20,0
<i>j) Os inquiridos sentem que o trabalho desenvolvido pelo Conselho Geral contribui para promoção do trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos.</i>	5,0	30,0	20,0	35,0	10,0

Da análise do quadro verificamos que os inquiridos consideram que estão bastante envolvidos nos projetos desenvolvidos no Agrupamento (40% responderam frequentemente e

35% quase sempre). Quanto ao envolvimento na elaboração dos documentos estruturantes da vida da escola percebemos que 70% dos inquiridos se consideram bastante ou sempre abrangidos. O mesmo se verifica em relação à opinião expressa por 75% dos inquiridos no que respeita à sua colaboração para a elaboração do Plano Anual de Atividades. No que respeita à recolha da sua opinião sobre a avaliação das atividades realizadas pelo Agrupamento verifica-se que 65% dos inquiridos responderam que estavam bastante ou sempre abrangidos. Quanto à recolha da opinião dos inquiridos sobre os resultados escolares e a prestação do serviço educativo é possível perceber que 85% destes estão frequentemente ou quase sempre implicados. Todavia, pode constatar-se que as opiniões se dividem no que respeita ao reflexo das propostas dos inquiridos no que diz respeito à promoção da melhoria organizacional, pedagógica e do sucesso escolar, embora os resultados sejam bastante positivas na medida que 50 % responderam algumas vezes, 25% frequentemente e 25% quase sempre. Embora as opiniões se dividam mais no que concerne ao contributo dos inquiridos na apreciação dos resultados do processo de Autoavaliação, os resultados são também muito positivos uma vez que 30% responderam algumas vezes, 30% frequentemente e 25% quase sempre.

Quando se questiona os inquiridos se são tidas em conta as suas recomendações, dirigidas aos restantes Órgãos, para o desenvolvimento do Projeto Educativo e o cumprimento do Plano Anual de Atividades verifica-se um aumento muito grande da percentagem das pessoas que respondem nunca (20%), mas continua a ser bastante positiva a opinião dos inquiridos (30% responderam algumas vezes, 25% frequentemente e 20% quase sempre). No que respeita ao contributo dos inquiridos na definição dos critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas apercebemo-nos que a percentagem de quem respondeu raramente aumentou muito, mas continua a ser bastante positiva a opinião das pessoas uma vez que 55% respondeu frequentemente ou quase sempre. No que diz respeito ao que sentem os inquiridos em relação ao trabalho desenvolvido pelo Conselho Geral como contributo para a promoção do trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos, nós verificamos que 35% dos inquiridos respondem nunca ou raramente e 45% escolhem a opção frequentemente ou quase sempre.

Conclui-se, assim, que os inquiridos do Agrupamento dos Sobreiros se sentem envolvidos nos projetos do Agrupamento, tanto na elaboração como na aplicação e avaliação dos documentos estruturantes da vida da escola. Reconhecem, também, que a sua opinião é levada em consideração aquando da definição dos critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais ou desportivas e que o trabalho desenvolvido pelo

Conselho Geral contribui para a promoção do trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos.

Quadro 33 – Respostas do Agrupamento dos Eucaliptos

	Nunca (%)	Raramente (%)	Algumas vezes (%)	Frequentemente (%)	Quase sempre (%)
<i>a) Envolvimento dos inquiridos nos projetos do Agrupamento.</i>	3,4	17,2	37,9	25,9	15,5
<i>b) Participação dos inquiridos na elaboração do Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano (s) de Melhoria (s).</i>	22,4	20,7	36,2	20,7	0,0
<i>c) Colaboração dos inquiridos na elaboração de propostas para o Plano Anual de Atividades</i>	1,7	10,3	31,0	34,5	22,4
<i>d) Recolha da opinião dos inquiridos sobre a avaliação das atividades realizadas pelo Agrupamento</i>	5,2	17,2	25,9	34,5	17,2
<i>e) Recolha da opinião dos inquiridos sobre os resultados escolares e a prestação do serviço educativo</i>	3,4	6,9	8,6	48,3	32,8
<i>f) Reflexo das propostas dos inquiridos na promoção da melhoria organizacional, pedagógica e do sucesso escolar.</i>	29,3	20,7	25,9	22,4	1,7
<i>g) Contributo dos inquiridos na apreciação dos resultados do processo de autoavaliação.</i>	32,8	10,3	22,4	20,7	13,8
<i>h) As recomendações dos inquiridos, dirigidas aos restantes órgãos, são tidas em conta no desenvolvimento do Projeto Educativo e o cumprimento do Plano Anual de Atividades.</i>	31,0	32,8	12,1	19,0	5,2
<i>i) Contributo dos inquiridos na definição dos critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas</i>	39,7	20,7	20,7	15,5	3,4
<i>j) Os inquiridos sentem que o trabalho desenvolvido pelo Conselho Geral contribui para promoção do trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos.</i>	36,2	20,7	29,3	10,3	3,4

No que se refere ao envolvimento dos inquiridos nos projetos do Agrupamento dos Eucaliptos verificamos que a maioria responde algumas vezes (37,9%) ou frequentemente (25,9%). Mas, no que diz respeito à participação dos inquiridos na elaboração do Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano (s) de Melhoria verificamos que as posições de quem responde estão muito equilibradas entre uma posição negativa (43,1% responde nunca ou raramente) ou positiva (56,9% responde algumas vezes ou frequentemente). A opinião dos inquiridos é francamente mais positiva em relação à sua colaboração na elaboração de propostas para o Plano Anual de Atividades, dado que 87,9% respondem algumas vezes, frequentemente ou quase sempre. Quanto à recolha da opinião dos inquiridos sobre a avaliação das atividades realizadas no Agrupamento constatamos que 60,4% respondeu algumas vezes ou frequentemente e que 22,4% das pessoas têm opiniões diametralmente opostas, pois 17,2 % respondem raramente e os restantes quase sempre.

Verificamos, também, que 81,1% dos inquiridos expressam uma opinião muito positiva em relação à recolha da opinião sobre os resultados escolares e à prestação do serviço educativo, uma vez que 48,3% respondem frequentemente e 32,8% quase sempre. Contudo, o reflexo das

propostas dos inquiridos na melhoria organizacional, pedagógica e do sucesso escolar as opiniões dividem-se muito equitativamente, pois 29,3% responde nunca, 20,7% raramente, 25,9% algumas vezes e 22,4% frequentemente. Os nossos inquiridos têm uma opinião muito negativa sobre a consideração que é dada ao seu parecer junto dos Órgãos da Escola que são responsáveis pelo desenvolvimento do Projeto Educativo e do cumprimento do Plano Anual de Atividades (63,8% respondem nunca ou raramente). O mesmo se verifica quanto ao contributo dos inquiridos na definição dos critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas, pois 60,4% responderam nunca ou raramente e 20,7% algumas vezes. Os inquiridos, também, não sentem que o trabalho desenvolvido pelo Conselho Geral tenha contribuído para a promoção do trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos, pois 56,9% das pessoas responderam nunca ou raramente e 29,3% algumas vezes. A visão em relação ao seu contributo na apreciação do processo de Autoavaliação é igualmente negativa, pois 43,1% responde nunca ou raramente e, apenas, 13,8% diz quase sempre.

Pode, assim, depreender-se que os inquiridos não se sentem devidamente envolvidos na elaboração dos documentos orientadores da escola e consideram que as suas propostas não têm o reflexo pretendido no desenvolvimento do Projeto Educativo ou no cumprimento do Plano Anual de Atividades, assim como na promoção da melhoria organizacional, pedagógica e do sucesso escolar. O mesmo se verifica em relação à apreciação dos resultados do processo de Autoavaliação e na definição dos critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas. Verifica-se, também, que os inquiridos não consideram que o Conselho Geral contribua o suficiente para a promoção do trabalho colaborativo no Agrupamento.

Quadro 34 – Respostas do Agrupamento das Acácias

	Nunca (%)	Raramente (%)	Algumas vezes (%)	Frequentemente (%)	Quase sempre (%)
<i>a) Envolvimento dos inquiridos nos projetos do Agrupamento.</i>	0,0	0,0	32,4	50,0	17,6
<i>b) Participação dos inquiridos na elaboração do Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano (s) de Melhoria (s).</i>	11,8	5,9	50,0	17,6	14,7
<i>c) Colaboração dos inquiridos na elaboração de propostas para o Plano Anual de Atividades</i>	2,9	2,9	23,5	29,4	41,2
<i>d) Recolha da opinião dos inquiridos sobre a avaliação das atividades realizadas pelo Agrupamento</i>	11,8	0,0	35,3	26,5	26,5
<i>e) Recolha da opinião dos inquiridos sobre os resultados escolares e a prestação do serviço educativo</i>	0,0	14,7	26,5	26,5	32,4
<i>f) Reflexo das propostas dos inquiridos na promoção da melhoria organizacional, pedagógica e do sucesso escolar.</i>	5,9	11,8	41,2	29,4	11,8

<i>g) Contributo dos inquiridos na apreciação dos resultados do processo de autoavaliação.</i>	8,8	14,7	41,2	20,6	14,7
<i>h) As recomendações dos inquiridos, dirigidas aos restantes órgãos, são tidas em conta no desenvolvimento do Projeto Educativo e o cumprimento do Plano Anual de Atividades.</i>	8,8	35,3	23,5	17,6	14,7
<i>i) Contributo dos inquiridos na definição dos critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas</i>	5,9	14,7	29,4	35,3	14,7
<i>j) Os inquiridos sentem que o trabalho desenvolvido pelo Conselho Geral contribui para promoção do trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos.</i>	11,8	20,6	44,1	14,7	8,8

No Agrupamento das Acácias, a opinião dos nossos inquiridos em relação ao seu envolvimento nos projetos do Agrupamento é bastante positiva, na medida que 32,4% respondem algumas vezes e os restantes 67,6% dizem ser frequentemente ou quase sempre. No que diz respeito à participação dos inquiridos na elaboração dos documentos estruturantes da vida da escola verificamos que 50% das pessoas respondem algumas vezes, as restantes opiniões estão muito repartidas pelas opções que tinham em consideração, mas 32,3% assinala a sua preferência em frequentemente ou quase sempre. No que respeita à sua colaboração na elaboração de propostas para o Plano Anual de Atividades é muitíssimo positiva, na medida que 41,2% responde quase sempre e 52,9% assinala as opções algumas vezes ou frequentemente. A opinião dos inquiridos acerca da recolha da opinião sobre a avaliação que é feita sobre as atividades realizadas, também, é positiva mas repartida pelas opções algumas vezes (35,3%), frequentemente (26,5%) e quase sempre (26,5%). Verifica-se uma opinião um pouco melhor no que diz respeito à recolha da opinião dos inquiridos sobre os resultados escolares e a prestação do serviço educativo, pois 26,5% responde algumas vezes, 26,5% frequentemente e 32,4% quase sempre. O reflexo das propostas dos inquiridos na promoção da melhoria organizacional, pedagógica e do sucesso educativo é positiva, pois 70,6% responde algumas vezes ou frequentemente e 11,8% diz ser quase sempre. Opinião semelhante tem os inquiridos sobre o seu contributo na apreciação dos resultados de autoavaliação, porque 61,8% diz algumas vezes ou frequentemente e 14,7% quase sempre.

Se nos concentrarmos nas respostas dos inquiridos no que diz respeito às suas recomendações dirigidas aos Órgãos que desenvolvem o Projeto Educativo e o cumprimento do Plano Anual de Atividades verificamos que a sua opinião é positiva, porque 23,5% das pessoas respondem algumas vezes e 32,3% frequentemente ou quase sempre, mas destaca-se que 35,3% diz ser raramente. Quanto ao contributo dos inquiridos na definição dos critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas constatamos que 35,3% diz frequentemente e 44,1% responde positivamente (algumas vezes ou quase sempre).

Quando perguntamos se os inquiridos sentem que o trabalho desenvolvido pelo Conselho Geral contribui para a promoção do trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos apercebemo-nos que as opiniões estão muito divididas, pois 44,1% responde algumas vezes, 32,4% diz nunca ou raramente e 23,5% escolhe a opção frequentemente ou quase sempre.

Pode, assim, depreender-se que os inquiridos consideram que as suas recomendações nem sempre são tidas em conta no desenvolvimento do Projeto Educativo e no cumprimento de Plano Anual de Atividades. Uma percentagem, ainda, significativa dos inquiridos consideram que o Conselho Geral não contribui para a promoção do trabalho colaborativo no Agrupamento. Como aspetos considerados muito positivos verificamos que os inquiridos se sentem bastante envolvidos nos projetos do Agrupamento, na elaboração das propostas do Plano Anual de Atividades e na recolha da opinião sobre os resultados escolares e a prestação do serviço educativo.

Quadro 35 – Respostas do Agrupamento dos Plátanos

	Nunca (%)	Raramente (%)	Algumas vezes (%)	Frequentemente (%)	Quase sempre (%)
<i>a) Envolvimento dos inquiridos nos projetos do Agrupamento.</i>	0,0	8,9	51,1	35,6	4,4
<i>b) Participação dos inquiridos na elaboração do Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano (s) de Melhoria (s).</i>	20,0	17,8	31,1	26,7	4,4
<i>c) Colaboração dos inquiridos na elaboração de propostas para o Plano Anual de Atividades</i>	4,4	6,7	35,6	20,0	33,3
<i>d) Recolha da opinião dos inquiridos sobre a avaliação das atividades realizadas pelo Agrupamento</i>	6,7	13,3	42,2	26,7	11,1
<i>e) Recolha da opinião dos inquiridos sobre os resultados escolares e a prestação do serviço educativo</i>	2,2	6,7	28,9	33,3	28,9
<i>f) Reflexo das propostas dos inquiridos na promoção da melhoria organizacional, pedagógica e do sucesso escolar.</i>	4,4	11,1	60,0	15,6	8,9
<i>g) Contributo dos inquiridos na apreciação dos resultados do processo de autoavaliação.</i>	4,4	8,9	42,2	35,6	8,9
<i>h) As recomendações dos inquiridos, dirigidas aos restantes órgãos, são tidas em conta no desenvolvimento do Projeto Educativo e o cumprimento do Plano Anual de Atividades.</i>	15,6	13,3	46,7	20,0	4,4
<i>i) Contributo dos inquiridos na definição dos critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas</i>	8,9	20,0	44,4	22,2	4,4
<i>j) Os inquiridos sentem que o trabalho desenvolvido pelo Conselho Geral contribui para a promoção do trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos.</i>	15,6	22,2	44,4	13,3	4,4

Podemos verificar que o envolvimento dos inquiridos nas projetos do Agrupamento é considerado bastante positivo, uma vez que 51,1% das pessoas respondem algumas vezes e 40% diz frequentemente ou quase sempre. Mas, apesar de ser positiva a opinião dos inquiridos em relação à sua participação na elaboração dos documentos orientadores da escola ideia que



manifestam relativamente ao assunto divide-se muito pelas opções apresentadas. Vejamos, 20% responde nunca, 17,8% raramente, 31,1% algumas vezes, 26,7% frequentemente e, apenas, 4,4% quase sempre. No que respeita à colaboração dos inquiridos na elaboração das propostas para o Plano Anual de Atividades as opiniões são bastante positivas dado que 55,6% respondem algumas vezes ou frequentemente e 33,3% quase sempre. O mesmo se passa no que diz respeito à recolha da opinião dos inquiridos sobre a avaliação das atividades realizadas no Agrupamento, pois 42,2% diz algumas vezes e 37,8% frequentemente ou quase sempre. Opinião muito positiva tem os inquiridos sobre a recolha da opinião sobre os resultados escolares e a prestação do serviço educativo, dado que 62,2% responde algumas vezes ou frequentemente e 28,9% quase sempre. Quanto ao reflexo das propostas dos inquiridos na promoção da melhoria organizacional, pedagógica e do sucesso educativo 60% responde algumas vezes e 24,5% frequentemente ou quase sempre.

Os nossos inquiridos têm uma opinião bastante positiva sobre o seu contributo na apreciação dos resultados do processo de autoavaliação, pois 42,2% escolhe a opção algumas vezes e 35,6% frequentemente. Têm opinião semelhante relativamente à aceitação das suas opiniões dirigidas aos restantes Órgãos aquando do desenvolvimento do Projeto Educativo e ao cumprimento do Plano Anual de Atividades, pois 46,6% respondeu algumas vezes, 24,4% frequentemente ou quase sempre e, apenas 28,9% nunca ou raramente.

A opinião dos inquiridos é bastante positiva em relação ao seu contributo na definição dos critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas, dado que 66,6% responde algumas vezes ou frequentemente. Mas, neste caso destaca-se que 20% dos inquiridos respondem raramente.

Quando se pergunta se os inquiridos sentem que o trabalho desenvolvido pelo Conselho Geral contribui para promoção do trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos estes respondem 44,4% algumas vezes, 17,7% frequentemente ou quase sempre, mas 37,8% nunca ou raramente.

Dos resultados recolhidos apercebemo-nos que uma percentagem bastante significativa dos inquiridos não participaram na elaboração dos documentos orientadores da escola, nem na definição dos critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas. O Conselho Geral, também, não contribui para a promoção do trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos. No entanto, percebemos que os inquiridos se consideram muito envolvidos na elaboração das propostas para o Plano Anual de Atividades e na recolha dos resultados escolares e sobre a prestação do serviço educativo.

### 9.2.8. Resposta à questão número oito: “Como tem acesso aos resultados da avaliação interna do Agrupamento? Qual?”

As respostas dos nossos entrevistados dos nossos entrevistados encontram-se agrupadas no quadro 36.

Quadro 36 – Forma de acesso aos resultados da avaliação interna do Agrupamento

Questão 8:	Unidade de Registo	Unidade de contexto
“Como tem acesso aos resultados da avaliação interna do Agrupamento? Qual?”	“Correio eletrónico, reuniões de departamento e com o diretor.”	AAI18
	“Nas reuniões de departamento e por correio eletrónico.”	AAI10
	“Faço parte da equipa de autoavaliação.”	API09
	“Conselho Pedagógico”	API11
	“No Conselho Pedagógico”	API06
	“Nas reuniões de Conselho Pedagógico”	API18
	“Departamento de Línguas”	AEI30
	“Não há propriamente uma equipa de avaliação interna. Há um observatório de avaliação. Os seus resultados são apresentados na reunião geral de arranque de ano letivo”	AEI16
	“Reunião geral no início do ano letivo a coordenadora do observatório de qualidade apresenta os resultados”	AEI08

Das respostas apuradas sobre a questão 8 do questionário – “Como tem acesso aos resultados da avaliação interna do Agrupamento? Qual?” – foi possível verificar que no Agrupamento dos Sobreiros nenhum dos inquiridos respondeu à questão; que no Agrupamento das Acácias a informação pretendida chega às pessoas através do correio eletrónico, das reuniões de Departamento e é transmitida pelo diretor; no Agrupamento dos Plátanos a informação é divulgada através do Conselho Pedagógico; e no Agrupamento dos Eucaliptos é participada na Reunião Geral do Agrupamento no arranque do ano letivo pela coordenadora do Observatório de Qualidade e através das reuniões de departamento.

### 9.2.9. Resposta à questão número nove: “Como são partilhados e divulgados os resultados da avaliação externa do Agrupamento? Qual?”

No quadro 37 estão explanadas as respostas dos nossos inquiridos à questão 9.

Quadro 37 – Forma de divulgação dos resultados da Avaliação Externa do Agrupamento

Questão 9:	Unidade de Registo	Unidade de contexto
“Como são partilhados e divulgados os resultados da avaliação externa	“Em reunião promovida pelo diretor ainda que a apresentação dos resultados seja dinamizada pela equipa de Autoavaliação.”	API01
	“Em reunião geral dinamizada pela Diretora e apresentação pela equipa de Autoavaliação. Reuniões de Departamento.”	API03
	“Pelo diretor com participação da equipa de Autoavaliação.”	API11
	“Nas reuniões com o diretor.”	AAI12

do Agrupamento? Qual?"	"Nas reuniões da escola."	AAI02
	"Há uma informação em reunião de Conselho Geral e de Conselho Pedagógico após receção do relatório da IGEC. Depois é enviado um <i>e-mail</i> com o referido relatório para leitura e análise."	AEI16
	"A diretora enviou a informação a dizer que já estava disponível o relatório na página da IGEC."	AEI18
	"Não quero com isto dizer que algumas das respostas anteriores não façam todo o sentido. No nosso Agrupamento, em especial na EB 2,3, a falta de equipamento informático, rede de dados em toda a escola e o desconforto existente nas salas de aula, são um dos principais motivos que contribuem para o insucesso escolar dos alunos."	ASI01

Foi possível apurar na resposta à questão 9 do inquérito – “Como são partilhados e divulgados os resultados da Avaliação Externa do Agrupamento? Qual?” – que no Agrupamento dos Plátanos os resultados da Avaliação Externa é transmitida pela equipa de Autoavaliação em Reunião Geral de Agrupamento promovida pela diretora; no Agrupamento das Acácias é dada a conhecer pelo diretor em reuniões que este realiza; no Agrupamento dos Eucaliptos as pessoas recebem uma mensagem por correio eletrónico a informação que o relatório está disponível na página da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) e, depois, este é analisado em reunião de Conselho Geral e de Conselho Pedagógico; e no Agrupamento dos sobreiros apenas um inquirido respondeu, mas a informação que nos transmite não vai ao encontro da questão que havia sido colocada.

#### 9.2.10. Resposta à questão número dez: “Costuma ser convocado/a para participar na reflexão sobre os resultados da autoavaliação de Agrupamento?”

Os resultados das respostas a esta questão encontram-se aglutinados no quadro 38.

Quadro 38 – Participação dos inquiridos na reflexão sobre os resultados da Autoavaliação do Agrupamento

	Agrupamento dos Eucaliptos	Agrupamento dos Sobreiros	Agrupamento dos Plátanos	Agrupamento das Acácias
<b>Sim (%)</b>	51,7	65	53,3	44,1
<b>Não (%)</b>	48,3	35	46,7	55,9

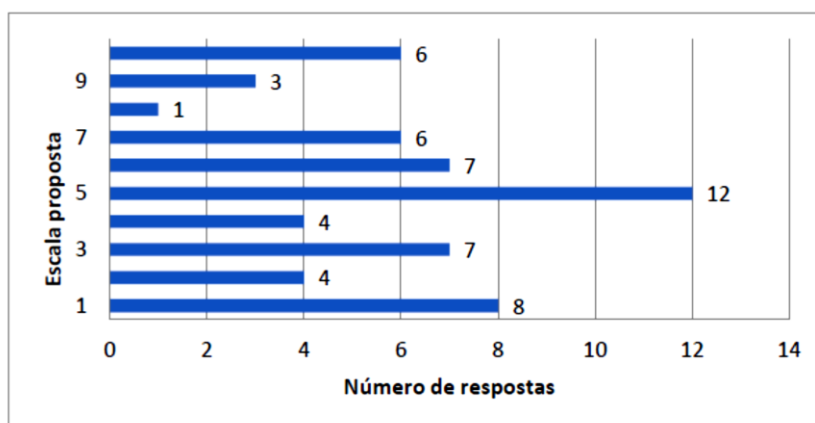
Da análise do quadro podemos verificar que os inquiridos do Agrupamento dos Sobreiros são aqueles que se sentem mais envolvidos na reflexão sobre os resultados da Autoavaliação da Organização Escolar e no extremo oposto encontramos o Agrupamento das Acácias. Isto quer dizer que no Agrupamento das Acácias não é muito valorizada a prática de Autoavaliação, tal como nos relataram os entrevistados quando lhes foi colocada esta questão. No Agrupamento

dos Sobreiros, a questão colocada nos questionários veio corroborar a opinião dos nossos entrevistados.

Os resultados apurados nos Agrupamentos dos Eucaliptos e dos Plátanos não surpreendem, pois sabe-se das entrevistas efetuadas que essa reflexão é realizada. Todavia, não lhe é dada muita importância como relatam os nossos entrevistados, por a considerarem um processo burocrático e desnecessário.

#### **9.2.11. Resposta à questão número onze: “Qual a utilidade da avaliação interna? (Assinale na escala apresentada a opção que reflete a sua opinião).”**

A utilidade da Avaliação Interna em cada Agrupamento de Escolas estudado está expressa nos gráficos seguintes.



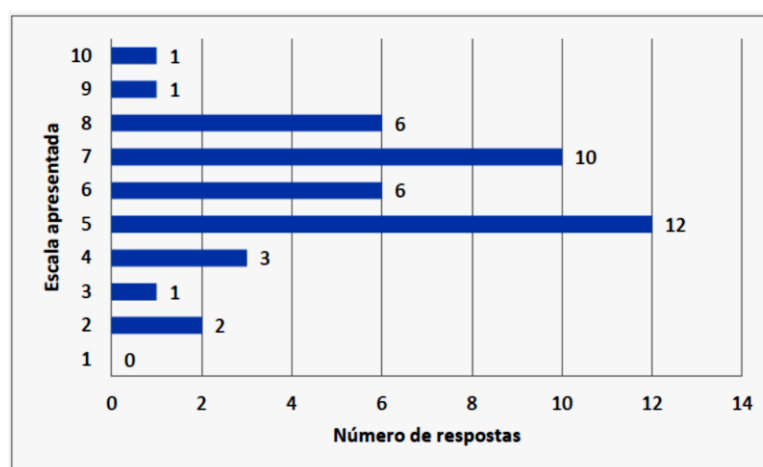
*Figura 28 – Utilidade da avaliação interna no Agrupamento de Escolas dos Eucaliptos*

Da análise do gráfico podemos inferir que a opinião dos inquiridos está muito dividida, pois abaixo e acima do útil (nível 5 na escala apresentada) o número de respostas é exatamente o mesmo (23 respostas acima e o mesmo número abaixo). O que marca a diferença é o facto de 12 pessoas considerarem a Autoavaliação do Agrupamento útil.



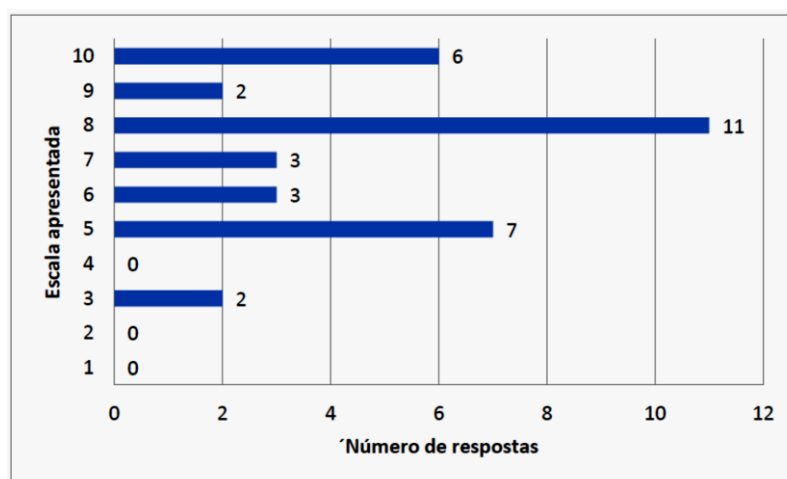
*Figura 29 – Utilidade da avaliação interna no Agrupamento de Escolas dos Sobreiros*

Da reflexão efetuada sobre o gráfico fica bem patente que os inquiridos deste Agrupamento de Escolas, tal como os entrevistados, consideram útil ou muito útil a Autoavaliação da Organização escolar. No entanto, ainda podemos constatar que seis inquiridos (30%) consideram a Autoavaliação pouco ou nada útil.



*Figura 30 – Utilidade da avaliação interna no Agrupamento de Escolas dos Plátanos*

Da leitura do gráfico é fácil verificar que os inquiridos na sua maioria consideram útil ou muito útil a Autoavaliação do Agrupamento. São apenas seis pessoas que possuem opinião contrária. Este resultado contraria um pouco o testemunho dos nossos entrevistados, porque estes referem que a reflexão que é realizada pouco ou nada muda. Todavia, a diretora garante que esta é útil na medida que permite delinear o Plano Estratégico para o ano letivo seguinte.

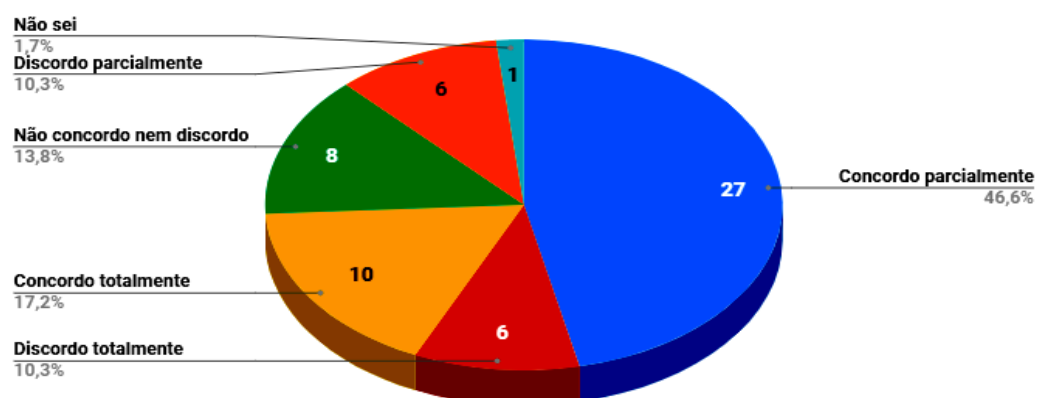


*Figura 31 – Utilidade da avaliação interna no Agrupamento de Escolas das Acácias*

Da leitura do gráfico é notório que a quase totalidade dos inquiridos consideram a Autoavaliação de grande utilidade. De certa forma contraria a prática instituída no Agrupamento, dado que a Direção tem resistido à sua implementação. As respostas podem estar, de certa forma, condicionadas por terem sido aplicados os inquéritos após a primeira implementação do processo de Autoavaliação no Agrupamento.

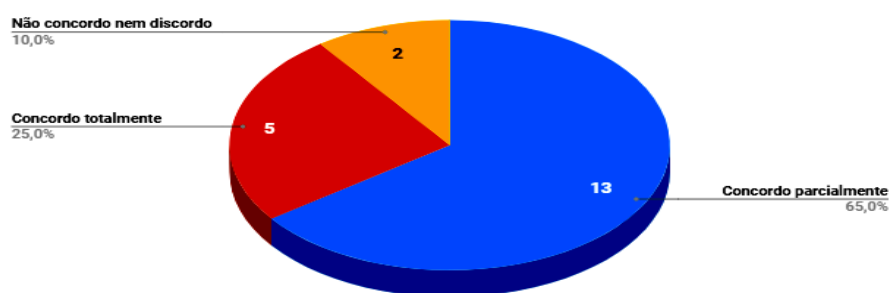
#### **9.2.12. Resposta à questão número doze: “Considera que a autoavaliação do Agrupamento contribui para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares?”**

Os gráficos que a seguir são apresentados sintetizam as respostas dos nossos inquiridos em cada um dos Agrupamentos de Escolas estudados.



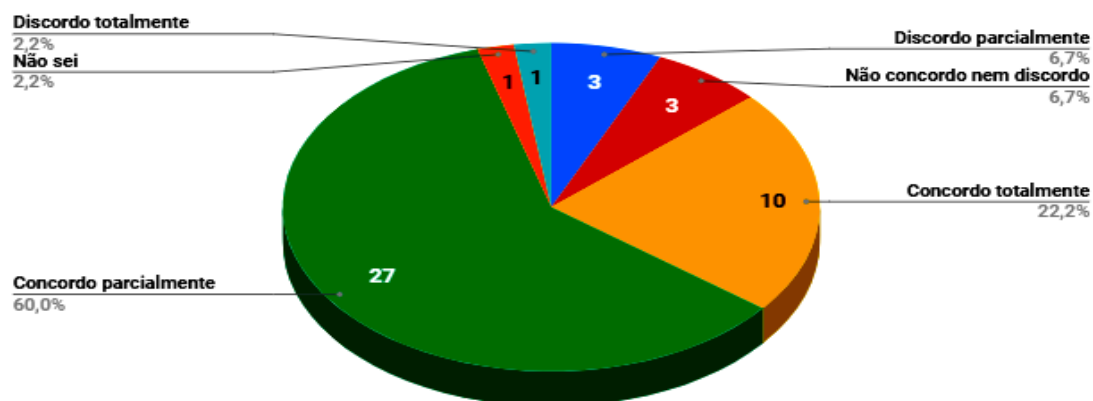
*Figura 32 – Contribuição da autoavaliação para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares no Agrupamento dos Eucaliptos*

Da leitura efetuada do gráfico constata-se a maioria dos inquiridos é da opinião que a Autoavaliação do Agrupamento não contribui ou contribui muito pouco para a melhoria das práticas profissionais dos docentes e dos resultados escolares dos alunos. Verifica-se que apenas 17,2% das pessoas concorda totalmente e estão em sintonia com a opinião da diretora do Agrupamento, pois esta acredita que a prática reflexiva é fundamental para o docente melhorar a sua prática pedagógica e apostar mais no trabalho colaborativo, tendo deste modo em vista a obtenção do sucesso pleno por parte dos alunos.



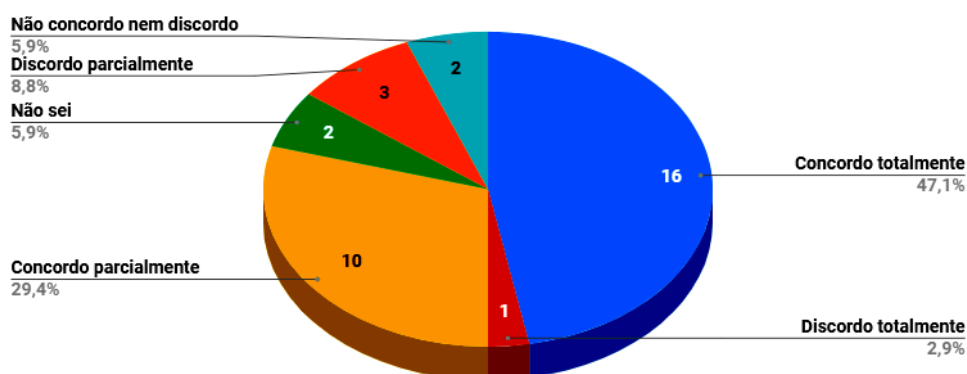
*Figura 33 – Contribuição da autoavaliação para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares no Agrupamento dos Sobreiros*

Após análise deste gráfico verificámos que a maioria dos inquiridos concorda parcialmente com o contributo da Autoavaliação para a melhoria das práticas profissionais dos docentes e dos resultados escolares. Apenas 25% das pessoas concorda totalmente. Com o testemunho dos nossos inquiridos ficámos a saber como é difícil melhorar mais as práticas profissionais e o sucesso escolar num Agrupamento que tem um contexto social e escolar com particularidades muito próprias e diferentes de qualquer outra Organização Escolar. Embora os entrevistados nos digam que a Autoavaliação do agrupamento é fundamental para a implementação de processos de melhoria, quem está no terreno ambiciona ver sinais mais animadores, depois de tanto esforço despendido para melhorar os resultados escolares dos seus alunos.



*Figura 34 – Contribuição da autoavaliação para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares no Agrupamento dos Plátanos*

No Agrupamento dos Plátanos a maioria dos inquiridos concorda parcialmente com o contributo da Autoavaliação para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares. É, também, significativo o número de pessoas que concorda totalmente com a utilidade da mesma. Esta perspetiva acaba por estar em consonância com a opinião dos nossos entrevistados, isto porque estes destacam a Autoavaliação como sendo fundamental para refletir sobre os resultados escolares e promover melhorias nesse sentido. Quanto às práticas profissionais os entrevistados destacam, apenas, o trabalho desenvolvido no Agrupamento para implementar o Projeto de Inovação e de Flexibilidades Curricular.



*Figura 35 – Contribuição da autoavaliação para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares no Agrupamento das Acácias*



Da análise do gráfico apercebemo-nos que os inquiridos consideram a Autoavaliação uma boa forma de apurar os pontos fortes e as fragilidades que devem ser ultrapassadas para melhorar as práticas profissionais dos docentes e desempenho dos alunos. Resultado revelador que o envolvimento das pessoas no processo de Autoavaliação faz mudar a sua perspetiva sobre o assunto.

### 9.2.13. Resposta à questão número treze: “A avaliação externa do Agrupamento contribui para a melhoria do funcionamento do Agrupamento? Porquê?”

Os resultados das respostas a esta questão encontram-se reunidos no quadro 39.

Quadro 39 – Contribuição da Avaliação Externa para a melhoria do funcionamento do Agrupamento

	Agrupamento dos Eucaliptos	Agrupamento dos Sobreiros	Agrupamento dos Plátanos	Agrupamento das Acácias
<b>Sim (%)</b>	67,2	75	77,8	88,2
<b>Não (%)</b>	32,8	25	22,2	11,8

Da análise do quadro é notório que em todos os Agrupamentos Escolares é dada grande relevância aos resultados da sua Avaliação Externa. Opinião que corrobora a que foi expressa pelos nossos entrevistados.

No quadro seguinte encontramos as explicações dos inquiridos sobre a contribuição da Avaliação Externa para a melhoria do Agrupamento.

Quadro 40 – Fundamentação das respostas dadas pelos inquiridos

Questão 13:	Unidade de Registo	Unidade de contexto
A avaliação externa do Agrupamento contribui para a melhoria do funcionamento do Agrupamento? Porquê?	“Aponta os pontos fortes e pontos fracos do Agrupamento, ajudando a direcionar esforços para os aspetos a melhorar.”	AAI01
	“É uma ferramenta de medição nivela os objetivos pedagógicos.”	AAI02
	“Obriga-nos a pensar nos métodos e práticas de ensino para melhorar os resultados e equiparar-nos a outros agrupamentos, elevando as metas a que se propõe o agrupamento.”	AAI05
	“Porque contribui para o incremento das práticas profissionais e dos resultados escolares dos alunos.”	AAI06
	“O funcionamento do Agrupamento depende também da participação dos pais e Encarregados de Educação, que normalmente não apoiam as estratégias do Agrupamento.”	AAI07
	“Proporciona melhores práticas.”	AAI08
	“Contribui para a autoestima dos intervenientes no sistema de ensino.”	AAI09
	“Permitiu uma reflexão de como melhorar.”	AAI10
	“Permite outra visão do funcionamento da escola.”	AAI11
	“Porque nos apercebemos dos erros cometidos.”	AAI12
	“Porque estas, a existirem, não são de todo visíveis.”	AAI13

	“Permite encontrar estratégias para alterar o que não correu totalmente bem.”	AAI14
	“Sim, se levarmos em conta que esta é imparcial.”	AAI15
	“Mobiliza os órgãos de gestão no sentido de obter boa avaliação.”	AAI16
	“Pressiona.”	AAI17
	“Poderá refletir na parte burocrática, mas na prática, no dia-a-dia não são notórias.”	AAI18
	“Porque indica o que está a correr menos bem, permitindo a sua melhoria.”	AAI19
	“Ajuda a ajustar e a reformular o desempenho de todos os agentes educativos.”	AAI20
	“Para que se possa corrigir os erros e fazer como as coisas resultem... pelo menos tenta-se.”	AAI21
	“Conduz à reflexão e implementação de estratégias com vista à melhoria.”	AAI24
	“Porque leva-nos a “olhar de dentro para fora” e refletir.”	AAI31
	“Não se aborda a avaliação externa numa perspetiva de ação prolongada no tempo.”	API01
	“Porque tentamos melhorar os nossos pontos fracos”	API03
	“Não se mudam práticas ou atitudes sem uma formação adequada.”	API04
	“Coloca aspetos em discussão.”	API05
	“É importante saber a opinião de quem está fora da Organização.”	API06
	“Ajuda a refletir e a corrigir pontos fracos.”	API07
	“Tomada de consciência da realidade para agir em conformidade.”	API08
	“O que funciona mal continua a funcionar mal, independentemente do conhecimento que se tenha do facto.”	API09
	“Conhecendo os problemas que existem/ sugestões de melhoria é mais fácil tomar medidas para melhorar o funcionamento do Agrupamento.”	API10
	“Se não contribui deveria contribuir. É com essa intenção que se faz.”	API11
	“Levanta questões que depois implicam políticas internas.”	API13
	“Não são dados meios para essa melhoria.”	API14
	“Corrige situações menos adequadas.”	API15
	“Papel de comparação com outras escolas.”	API16
	“Dá pistas por onde se deve começar a alterar as situações menos boas.”	API17
	“Porque nos dá a conhecer o que está menos bem.”	API18
	“Ficamos a saber o que poderá estar pior de forma a tentar melhorar.”	API19
	“Para refletir melhor.”	API22
	“Porque a avaliação é feita do exterior e descontextualizada, não conhecendo verdadeiramente a comunidade escolar e os problemas inerentes à mesma.”	API25
	“É uma forma de comparar com as outras escolas e ver o que funciona melhor.”	API26
	“Mesmo nas inutilidades é sempre possível um processo de reflexão e autoavaliação sempre útil.”	API29
	“Pensamos sobre problemas que normalmente poderíamos deixar passar.”	API30
	“Pode refletir o que não se concretizou na avaliação interna.”	API31
	“Não dispomos de tempo para trabalho colaborativo que conduziria a uma melhoria das práticas.”	API33
	“Obriga a uma autorreflexão para a melhoria dos pontos fracos do Agrupamento.”	API37
	“Porque após essa avaliação há uma reflexão geral a fim de melhorar os aspetos negativos.”	API39
	“Uma reflexão geral permite melhorar os aspetos considerados menos positivos.”	API41
	“Não se tem revelado.”	AEI02
	“Porque proporciona alguns recursos adicionais.”	AEI03
	“Permite o feedback dos aspetos menos positivos e pensar em soluções.”	AEI04

	“Porque os órgãos decisórios estão demasiado parados no “sucesso pleno”, a todo o custo!”	AEI05
	“Se forem melhorados os pontos fracos contribui.”	AEI07
	“É só para a estatística.”	AEI10
	“Por pouco que efetivamente se mude, o agrupamento desenvolve com mais atenção e correção certos pormenores organizacionais.”	AEI11
	“Porque nos permite corrigir os aspetos menos positivos.”	AEI12
	“Porque depende de quem é o avaliador externo e da sua predisposição.”	AEI13
	“Quando alteram práticas.”	AEI14
	“Porque sabemos que vamos ser avaliados e pelas sugestões que apresentam.”	AEI15
	“Poderá contribuir desde que se analisem os pontos fracos e se atue em conformidade para os melhorar/superar e não apenas para mostrar a alguém.”	AEI16
	“Porque o que se faz é implementar as ideias da diretora.”	AEI17
	“Só se faz o que a diretora quer. As sugestões, quando são pedidas, são ignoradas.”	AEI18
	“Estímulo para contribuir para um bom resultado da escola na avaliação externa.”	AEI21
	“Ao refletirmos sobre as suas recomendações criamos espaços de debate que se traduzem em melhorias, nos diferentes níveis de funcionamento da escola.”	AEI22
	“Há melhorias que não dependem só da escola...”	AEI23
	“A diretora tenta melhorar os pontos fracos identificados e seguir as sugestões de melhoria identificadas pela equipa de avaliação externa.”	AEI24
	“São seguidas as orientações que constam do relatório final.”	AEI25
	“Não sei como.”	AEI26
	“Porque não reflete a realidade e o mais importante no dia-a-dia da escola.”	AEI29
	“Cada escola tem a sua realidade e portanto, tem que adaptar o seu funcionamento de acordo com os seus objetivos e de acordo com o público-alvo. Não tem de funcionar de acordo com parâmetros standardizados.”	AEI30
	“Não refletimos sobre ela.”	AEI31
	“Talvez ajude a direção a tomar as opções que considera necessárias.”	AEI32
	“Por sugerir pontos fracos a melhorar e subentender novas estratégias para alcançar os objetivos e sucesso escolar.”	AEI39
	“Dá orientações precisas para melhorar o desempenho da escola/agrupamento.”	AEI47
	“Porque não reflete a realidade e o mais importante no dia-a-dia da escola.”	AEI55
	“Assim conhecem-se os pontos fortes e fracos do Agrupamento e podem ser desencadeadas ações de melhoria.”	AEI57
	“Apenas contribui para haver mais burocracia.”	AEI58
	“Pode não contribuir para a melhoria mas pelo menos ficamos a saber qual a nossa avaliação externa e podemos fazer uma comparação com a avaliação interna.”	ASI01
	“Porque nos alerta para os pontos a melhorar, tal como a avaliação interna. O objetivo é ser melhor profissional.”	ASI02
	“Para melhorar resultados.”	ASI03
	“Permite identificar quais os pontos mais fracos e a partir daí definir novas metodologias/objetivos.”	ASI05
	“Os avaliadores externos têm uma visão mais afastada do agrupamento permitindo ver o que está bem e o que necessita de ser melhorado.”	ASI08
	“Porque a experiência de alguém que conhece outras práticas e um olhar mais neutro pode disciplinar-nos a melhorar ainda mais as nossas práticas.”	ASI10
	“Pós só a partir de uma avaliação podem ser definidos e/ou alterados procedimentos e comportamentos.”	ASI12

	“Contribui para alterar alguns dos procedimentos e pensamentos instituídos após uma reflexão conjunta.”	ASI19
	“Uma visão exterior de quem é especialista ajuda a perceber o que deve ser melhorado.”	ASI20
	“É difícil perceberem o esforço da escola para melhorar quando a realidade escolar é muito particular e única.”	ASI14
	“A última parece não ter sido boa.”	ASI16
	“A perspectiva de alguém que vem do exterior pode ajudar a perceber o que não está a ser conseguido e desafia-nos para experimentar novas práticas.”	ASI18

Os inquiridos do Agrupamento das Acácias justificam a importância da Avaliação Externa para a melhoria da Organização Escolar porque: (i) “aponta os pontos fortes e pontos fracos do Agrupamento, ajudando a direccionar esforços para os aspetos a melhorar” (AAI01, AAI10); (ii) “é uma ferramenta de medição que nivela os objetivos pedagógicos” (AAI02); (iii) obriga a pensar nos métodos e práticas de ensino para melhorar os resultados e equiparar com os dos outros Agrupamentos, elevando as metas a que se propõe (AAI05); (iv) “contribui para o incremento das práticas profissionais e dos resultados escolares dos alunos” (AAI06, AAI08); (v) “contribui para a autoestima dos intervenientes no sistema de ensino” (AAI09); (vi) “permite outra visão do funcionamento da escola” e “dos erros cometidos” para “encontrar estratégias para alterar o que não correu totalmente bem” (AAI11, AAI12, AAI14, AAI19, AAI21); (vii) “mobiliza os órgãos de gestão no sentido de obter boa avaliação” (AAI16); (viii) “pressiona” (AAI17); (ix) “ajuda a ajustar e a reformular o desempenho de todos os agentes educativos” (AAI20); (x) “conduz à reflexão e implementação de estratégias com vista à melhoria” (AAI24, AAI31); e (xi) é imparcial (AAI15). Mas, dois inquiridos (AAI13 e AAI18) não consideram visível o reflexo da implementação da Avaliação Externa no dia-a-dia do Agrupamento, a não ser que ocorra na parte burocrática.

No Agrupamento dos Plátanos, a opinião dos inquiridos sobre a utilidade da Avaliação Externa diverge, pois uns reconhecem-lhe potencialidades e outros não. Vejamos quais são as potencialidades desta forma de avaliação para a melhoria do funcionamento da Organização Escolar: (i) “ajuda a refletir e a corrigir pontos fracos” (API03, API07, API15, API17, API29, API30, API37, API39, API41); (ii) “coloca aspetos em discussão” (API05, API22); (iii) “tomada de consciência da realidade para agir em conformidade” (API08, API10, API13, API18, API19); e (iv) tem o “papel de comparação com outras escolas” (API16, API26). Agora vamos ver o que nos dizem os inquiridos que não reconhecem potencialidades na Autoavaliação: (i) “não se mudam práticas ou atitudes sem uma formação adequada” (API04); (ii) “o que funciona mal continua a funcionar mal, independentemente do conhecimento que se tenha do facto” (API09, API11); (iii) “não são dados meios para essa melhoria” (API14); e (iv) “não dispomos

de tempo para trabalho colaborativo que conduziria a uma melhoria das práticas” (API33). Houve outros inquiridos que nos disseram que “não se aborda a avaliação externa numa perspetiva de ação prolongada no tempo” (API01), embora esta seja importante por podermos ter uma opinião de quem está fora da Organização Escolar (API06). Ajuda a refletir sobre o que não se concretizou na Avaliação Interna (API31), embora seja descontextualizada por não conhecerem verdadeiramente a comunidade escolar e os problemas inerentes à mesma (API25).

Os inquiridos do Agrupamento dos Eucaliptos também não têm uma opinião consensual sobre o assunto. Uns reconhecem vantagens na realização da Avaliação Externa e dizem-nos que: (i) “cada escola tem a sua realidade e portanto, tem que adaptar o seu funcionamento de acordo com os seus objetivos e de acordo com o público-alvo. Não tem de funcionar de acordo com parâmetros estandardizados” (AEI30); (ii) “assim conhecem-se os pontos fortes e fracos do Agrupamento e podem ser desencadeadas ações de melhoria.” (AEI39, AEI57); (iii) dá orientações precisas para melhorar o desempenho da Escola/Agrupamento” (AEI47); e (iv) “talvez ajude a Direção a tomar as opções que considera necessárias” (AEI32). Os inquiridos que deram uma opinião menos positiva disseram-nos que: (i) “não reflete a realidade e o mais importante no dia-a-dia da escola” (AEI29, AEI55); (ii) “não refletimos sobre ela” (AEI31); e (iii) “apenas contribui para haver mais burocracia” (AEI58).

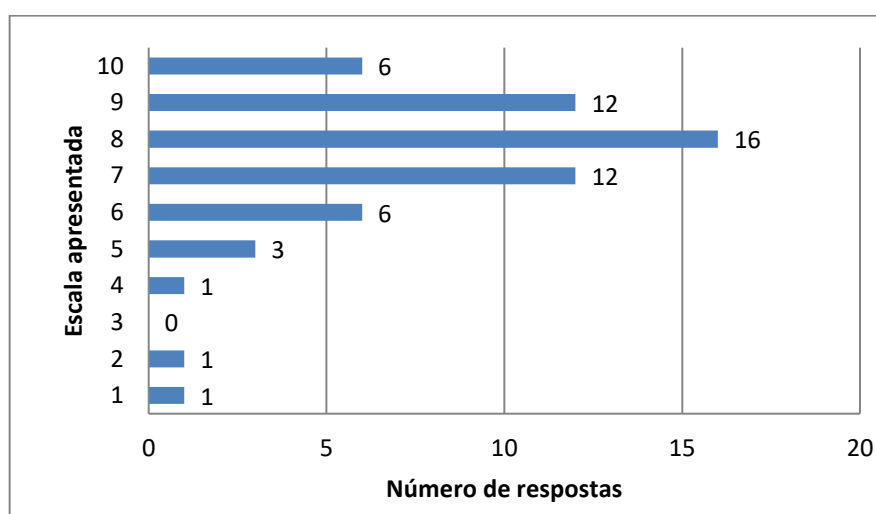
No Agrupamento dos Sobreiros os inquiridos referiram: (i) “pode não contribuir para a melhoria mas pelo menos ficamos a saber qual a nossa Avaliação Externa e podemos fazer uma comparação com a Avaliação Interna” (ASI01); (ii) “alerta para os pontos a melhorar”, pois “o objetivo é ser melhor profissional” (ASI02, ASI05); (iii) “contribui para alterar alguns dos procedimentos e pensamentos instituídos após uma reflexão conjunta” (ASI12, ASI19); e (iv) “para melhorar resultados” (ASI03). Outros dizem-nos que: (i) “os avaliadores externos têm uma visão mais afastada do Agrupamento permitindo ver o que está bem e o que necessita de ser melhorado” (ASI08); (ii) “uma visão exterior de quem é especialista ajuda a perceber o que deve ser melhorado” (ASI20) e “desafia-nos para experimentar novas práticas” (ASI18); (iii) “a experiência de alguém que conhece outras práticas e um olhar mais neutro pode disciplinar-nos a melhorar ainda mais as nossas práticas” (ASI10); (iv) mas “é difícil perceberem o esforço da escola para melhorar quando a realidade escolar é muito particular e única” (ASI14); e (v) “a última parece não ter sido boa” (ASI16).

Podemos, assim, perceber que a Avaliação Externa dos Agrupamentos não recolhe opiniões consensuais junto dos inquiridos, pois uns consideram este tipo de Avaliação organizacional importante por promover a reflexão sobre o funcionamento de cada um dos Agrupamentos Escolares, tendo em vista o apuramento dos pontos fortes e fracos relativos a

cada um deles. Só, depois, se poderão colocar em prática as estratégias a adotar para instituir processos de melhoria necessários para a aperfeiçoamento do funcionamento organizacional e das práticas pedagógicas, tendo em vista o sucesso educativo. No Agrupamento dos Sobreiros dá-se, também, muita importância ao papel do “amigo crítico” na medida que, por estar desligado da organização, tem uma visão externa e mais avaliada que lhe permite propor sugestões de alteração de procedimentos e metodologias educativas. Os inquiridos que não reconhecem potencialidades na Avaliação Externa não parecem estar devidamente envolvidos no processo que é colocado em prática ou não estão dispostos a mudar a sua forma de atuação enquanto docentes.

**9.2.14. Resposta à questão número catorze: “Como avalia o desempenho das lideranças intermédias (Coordenadores de diretores de turma, diretores de turma, coordenadores de projetos, coordenador da equipa de autoavaliação, ...) no Agrupamento como: (...). Explique porquê?”**

A avaliação do desempenho das lideranças intermédias de cada Agrupamento encontra-se expressa nas figuras seguintes.



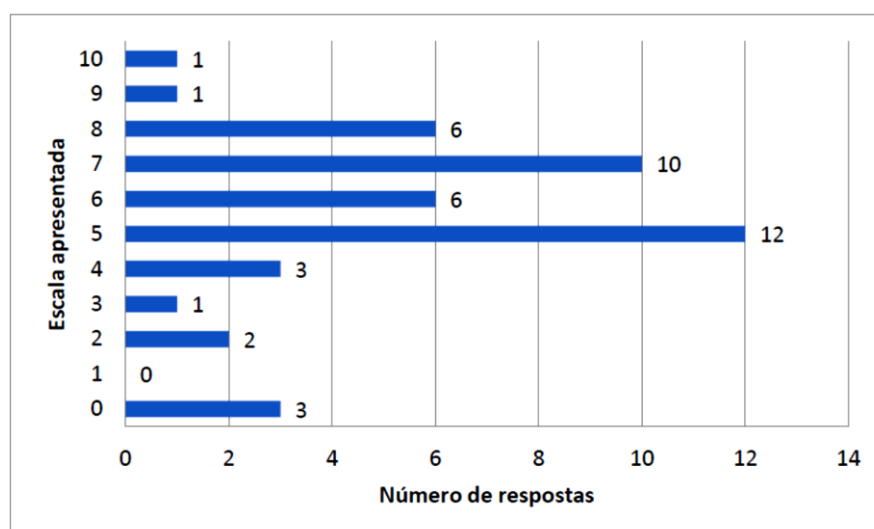
*Figura 36 – Avaliação do desempenho das lideranças intermédias no Agrupamento dos Eucaliptos*

Da leitura do gráfico é possível perceber que a avaliação feita da prestação das lideranças intermédias no Agrupamento dos Eucaliptos é bastante satisfatória e a opinião é quase consensual, pois apenas três respostas são mais negativas.



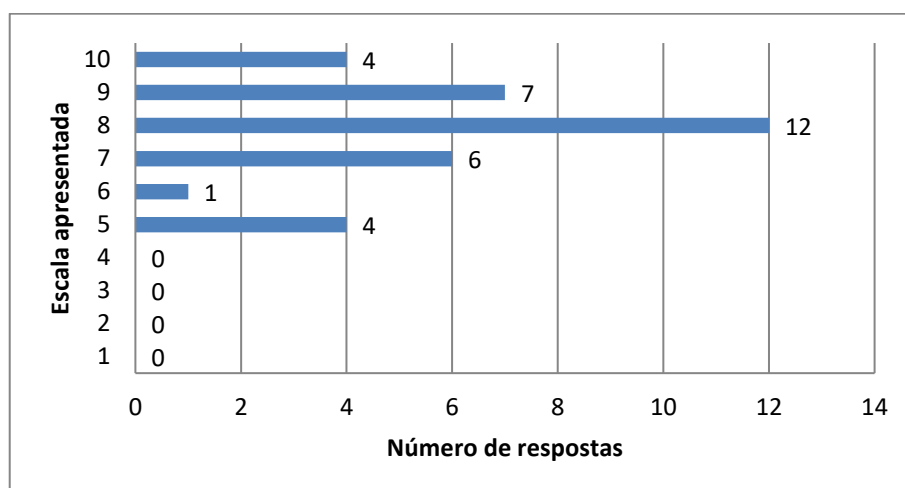
*Figura 37 – Avaliação do desempenho das lideranças intermédias no Agrupamento dos Sobreiros*

Após análise do quadro é possível perceber que as opiniões são bastante positivas sobre a avaliação das lideranças intermédias do Agrupamento dos Sobreiros. Todavia, ainda, existem 30% de inquiridos que avaliam a prestação das lideranças intermédias como menos positiva.



*Figura 38 – Avaliação do desempenho das lideranças intermédias no Agrupamento dos Plátanos*

Da interpretação do gráfico podemos perceber que a avaliação das lideranças intermédias do Agrupamento dos Plátanos é bastante positiva, mas 9 pessoas não parecem estar satisfeitas com a sua atuação.



*Figura 39 – Avaliação do desempenho das lideranças intermédias no Agrupamento das Acácias*

A avaliação do desempenho das lideranças intermédias no Agrupamento da Acácias é manifestamente positiva, pois nenhum inquirido atribuiu pontuação negativa.

**Quadro 41 – Explicação das opções tomadas pelos inquiridos sobre o desempenho das lideranças intermédias**

Questão 14:	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Como avalia o desempenho das lideranças intermédias (Coordenadores de diretores de turma, diretores de turma, coordenadores de projetos, coordenador da equipa de autoavaliação, ...) no Agrupamento como: (...).Explique porquê?	“Não têm sido referidas situações a resolver decorrentes de uma liderança insatisfatória.”	AAI01
	“A questão é colocar as lideranças intermédias a remar para o mesmo lado... uma boa liderança.”	AAI02
	“Todos são bastante disponíveis para esclarecer dúvidas e desempenham bem o seu papel.”	AAI05
	“Alguns raros docentes não têm perfil para desempenhar o cargo de DT, no entanto, alguns executam-no muito bem.”	AAI06
	“As lideranças intermédias esforçam-se diariamente por levar a cabo (e tentam arrastar os restantes colegas) as opções tomadas pelo Agrupamento em variadas áreas.”	AAI07
	“Envolvimento de todos os professores.	AAI08
	“Porque trabalham sem condições materiais e desempenham várias funções.”	AAI09
	“São eficazes.”	AAI10
	“Fazem a ponte entre o diretor e os docentes.”	AAI11
	“Não existe muito feedback do seu trabalho.”	AAI12
	“São as pessoas que efetivamente organizam e lideram o trabalho entre professores.”	AAI13
	“Porque trabalham no sentido de melhorias.”	AAI14
	“Porque são muito competentes e contribuem para as boas relações entre profissionais.”	AAI15
	“Trabalho é bem feito, e verifica-se grande proximidade e apoio entre diferentes intervenientes.”	AAI16
	“Falta tempo para comunicar.”	AAI17



	“Na minha área, como a pirâmide hierárquica é pequena, facilita a comunicação e assim sabemos claramente a quem é que devemos reportar as situações.”	AAI18
	“Relativamente a algumas lideranças intermédias tem-se pouca informação. As restantes funcionam muito bem.”	AAI19
	“Realço o desempenho da coordenação dos diretores de turma que desenvolve um excelente trabalho demonstrando uma grande empenho e disponibilidade para apoiar os colegas no exercício do cargo de Diretores de Turma.”	AAI20
	“Porque como tem um grupo menor talvez seja melhor, o que ajuda a melhorar a prática.”	AAI21
	“Ainda que bastante satisfatório o desempenho das lideranças intermédias existe a perceção que é pouco valorizado e tido em conta pela direção.”	API01
	“Porque existe muita comunicação e estamos abertos a críticas construtivas.”	API03
	“São boas porque na generalidade os professores empenham-se nas suas tarefas.”	API04
	“Devia existir maior comunicação entre todos estes órgãos.”	API05
	“Somos uma equipa profissional e do quadro.”	API06
	“Preocupam-se em fazer chegar a todo o agrupamento o reflexo do seu trabalho.”	API07
	“É transmitida a informação; são dados esclarecimentos quando solicitados; apoio total é impossível.”	API08
	“Porque o espaço de trabalho é muito amplo e diversificado, tendo em conta que nos estamos a referir a um agrupamento que se desdobra em três espaços físicos, com características muito distintas.”	API09
	“São competentes, fornecem as informações que necessitamos para a nossa prática letiva e não letiva e esclarecem-nos quando temos dúvidas.”	API10
	“Estão sempre disponíveis para retirar dúvidas.”	API11
	“Excelente coordenação da equipa de autoavaliação.”	API13
	“Considero que acabam por não ter importância, pois a maioria das ideias e propostas, posteriormente não passam no Conselho Pedagógico.”	API14
	“São elementos fulcrais da organização escolar.”	API15
	“Papel dinamizador e de fiscalização.”	API16
	“Porque embora desempenhem o seu papel há sempre aspetos a melhorar.”	API17
	“O seu trabalho é de extrema importância.”	API18
	“Porque se importam.”	API19
	“Bom apoio aos professores.”	API22
	“Não considero o desempenho das lideranças intermédias muito satisfatório, porque nem sempre os cargos são atribuídos por mérito, mas para preencher horários ou porque alguns docentes têm ambições desmedidas ou porque têm sede de popularidade.”	API25
	“Existe alguma coordenação entre os vários cargos mas também existe algumas falhas que têm de ser melhoradas.”	API26
	“Cumprem a sua função de intermediar entre os professores e estruturas de direção.”	API29
	“Porque se importam com o bom funcionamento.”	API30
	“Nesta avaliação é impossível haver uniformidade pela diversidade de interpretação das diretrizes do Ministério de educação.”	API31
	“Trabalho rotineiro, falta de motivação/sentimento para com os coordenados.”	API33
	“Para melhorar os pontos fracos que forem identificados.”	API37
	“Esforçam-se para ajudar os colegas.”	API41
	“Como em todas as profissões existem profissionais que se dedicam mais do que outros e isso faz toda a diferença.”	ASI01
	“Há grande investimento em proporcionar aos alunos condições que lhe permitam crescer e desenvolver as suas competências.”	ASI02

	“São fundamentais para um trabalho colaborativo com objetivo de obtenção de resultados satisfatórios por parte dos alunos.”	ASI03
	“Fazem a ponte com os restantes docentes.”	ASI05
	“Porque entre estas lideranças há articulação e trabalho colaborativo com base em objetivos que são comuns.”	ASI10
	“As lideranças intermédias acompanham todo o processo educativo dos docentes e encontram-se sempre disponíveis para ajudar em tudo o que se justifique.”	ASI12
	“Fazem o seu melhor, mas existe muita mudança de professores de um ano para o outro.”	ASI14
	“Existe falta de experiência profissional, mas os colegas são muito empenhados e esforçados para desempenharem bem as funções que lhes foram atribuídas.”	ASI16
	“A falta de experiência dos líderes intermédios permite a sua articulação e o trabalho colaborativo para conseguirem atingir os objetivos definidos para o agrupamento.”	ASI18
	“Estão sempre disponíveis para ajudar os colegas.”	ASI19
	“Falta de massa crítica.”	AEI02
	“Conseguir estabelecer um contacto evidente entre todos os sectores e criar a dinâmica necessária a um bom funcionamento do Agrupamento.”	AEI03
	“Contribuem para um trabalho partilhado e colaborativo.”	AEI04
	“Apesar da falta de tempo estão sempre lá.”	AEI07
	“Há comunicação entre o coordenador e os diretores de turma, mas algumas das informações não chegam aos outros docentes.”	AEI11
	“Porque são colegas bastante responsáveis e dedicados.”	AEI12
	“Porque fazem tudo pelos alunos incessantemente.”	AEI13
	“Porque não tenho conhecimento direto das suas ações.”	AEI14
	“As funções das lideranças intermédias ainda não são assumidas na sua plenitude pela escola, pelos professores e pelos próprios que as desempenham.”	AEI15
	“São eles que gerem a informação e orientam os colegas para tudo corra bem, nas reuniões, ao longo das atividades, tomando muitas vezes a iniciativa de conduzir à tomada de decisões, nos grupos que orienta. Contudo, muitas vezes, os coordenadores chegam a ficar muito limitados porque a diretora impõe sempre a sua vontade.”	AEI16
	“As ideias da diretora são sempre impostas. São poucos os coordenadores que conseguem liderar mesmo. Não há delegação de competências. Só um coordenador com muito conhecimento e capacidade consegue chamar a diretora à razão mas, ainda assim, a diretora.”	AEI17
	“Opta maioritariamente por levar as suas decisões por diante, mesmo sendo contrárias às dos restantes. Se não fossem os coordenadores de departamento a esclarecer as dúvidas e a estarem sempre disponíveis, ninguém sabia a quantas andava.”	AEI18
	“Conseguí resolver todas as situações/duvidas que surgiram com a colaboração dos coordenadores.”	AEI21
	“Informam-nos e promovem debates sobre este tema.”	AEI22
	“Fazem o que podem...”	AEI23
	“Algumas limitam-se a seguir as orientações emanadas do Conselho Pedagógico e, por falta de tempo, não estão disponíveis para prestar apoio aos colegas. Quando é dada uma sugestão de melhoria nunca aceitam a sugestão e informam que não são aceites alterações por parte da direção.”	AEI24
	“Raramente temos reuniões e fala-se apenas de burocracias.”	AEI25
	“Autoavaliam o trabalho do professor.”	AEI29
	“Em relação aos coordenadores e diretores de turma, são os colegas que no terreno, resolvem os problemas com os alunos, encarregados de educação e outros problemas são aqueles que medeiam conflitos, realizam toda a carga burocrática da avaliação e outras, apoiam os alunos em todas as vertentes, implementam estratégias nas suas turmas quer para promover o sucesso como para corrigir atitudes desviantes, etc...”	AEI30

	“Ajudam muito os colegas.”	AEI31
	“Estão sempre disponíveis para ajudar os colegas.”	AEI32
	“Por vezes há falta de comunicação.”	AEI36
	“São estas lideranças que permitem fazer chegar aos restantes docentes o que é necessário realizar/mudar/sugerir para descentralizar o trabalho e, em equipa, aplicar as diretrizes emanadas quer do Conselho Pedagógico, quer do Ministério.”	AEI39
	“Estabelecem a ligação entre o Conselho Pedagógico e os docentes no terreno.”	AEI47
	“Auxiliam o trabalho do professor.”	AEI55
	“São fundamentais, porque estabelecem a ligação entre a diretora e os professores (principalmente daqueles que não estão na sede do Agrupamento).”	AEI57
	“São eles que estão no Conselho Pedagógico e que representam todos os colegas nesse órgão de decisão.”	AEI58

Da análise das respostas dadas pelos nossos inquiridos do Agrupamento das Acácias inferimos que as pessoas estão satisfeitas com o trabalho dos líderes intermédios, tanto pelo trabalho que desenvolvem na Organização Escolar quer por desconhecimento de “(...) situações a resolver decorrentes de uma liderança insatisfatória” (AAI01) e por não existir “ muito *feedback* do seu trabalho” (AAI12) ou, ainda, por haver “ (...) relativamente a algumas lideranças intermédias pouca informação. As restantes funcionam muito bem” (AAI19). Apontam como pontos fortes para uma boa liderança intermédia os que a seguir se apontam: (i) “remar” todas para o mesmo lado (AAI02); (ii) disponibilidade para esclarecer dúvidas (AAI05); (iii) ter o perfil adequado para o cargo (AAI06); (iv) esforço diário para “ (...) levar a cabo (...) as opções tomadas pelo Agrupamento em variadas áreas” (AAI07); (v) envolver todos os professores (AAI08); (vi) serem eficazes (AAI10) mesmo quando trabalham sem condições materiais e desempenharem várias funções (AAI09); (vii) fazerem a ponte entre o diretor e os colegas (AAI11); (viii) organizarem o trabalho entre professores (AAI13); (ix) trabalham no sentido da melhoria (AAI14); (x) “são muito competentes e contribuem para as boas relações entre profissionais” (AAI15); (xi) serem próximos dos colegas e darem o apoio aos diferentes intervenientes (AAI16); e (xii) ajudarem a melhorar a prática (AAI21). O inquirido (AAI20) realça “o desempenho da coordenação dos Diretores de Turma que desenvolve um excelente trabalho” por demonstrar “um grande empenho e disponibilidade para apoiar os colegas no exercício do cargo de Diretor de Turma”. Por outro lado, destacam “a falta de tempo para comunicar” (AAI17) ou a sua eficácia quando “a pirâmide hierárquica é pequena”, por facilitar “a comunicação e, assim, sabemos claramente a quem é que devemos reportar as situações” (AAI18).

Os inquiridos do Agrupamento dos Plátanos consideram que o desempenho das lideranças intermédias é bastante satisfatório, porque “são competentes” (API10), “o seu

trabalho é de extrema importância” (API18) e são “elementos fulcrais da Organização Escolar” (API15). Na percepção do inquirido API04 “são boas porque na generalidade os professores empenham-se nas suas tarefas” e “preocupam-se em fazer chegar a todo o Agrupamento o reflexo do seu trabalho” (API07).

O inquirido API03 do Agrupamento dos Plátanos diz-nos que “existe muita comunicação e estamos abertos a críticas construtivas”. Todavia, existem sempre aspetos a melhorar embora desempenhem o papel que lhes foi atribuído (API17, API26), por exemplo “devia existir maior comunicação entre todos estes Órgãos” (API05).

Mas, “existe a percepção que é pouco valorizado e tido em conta pela direção” o desempenho das lideranças intermédias (API01), porque “acabam por não ter importância, pois a maioria das ideias e propostas, posteriormente não passam no Conselho Pedagógico” (API14). Opinião contrária tem o inquirido API25, pois este refere: “não considero o desempenho das lideranças intermédias muito satisfatório, porque nem sempre os cargos são atribuídos por mérito, mas para preencher horários ou porque alguns docentes têm ambições desmedidas ou porque têm sede de popularidade”. Acrescenta o inquirido API33 que os líderes intermédios fazem um “trabalho rotineiro” e possuem “falta de motivação/sentimento para com os coordenados”. O inquirido API06 diz-nos que os líderes intermédios deste Agrupamento de Escolas são uma equipa profissional e do quadro. A função de liderança neste Agrupamento torna-se complicada, “porque o espaço de trabalho é muito amplo e diversificado, tendo em conta que nos estamos a referir a um Agrupamento que se desdobra em três espaços físicos, com características muito distintas” (API09).

As funções que os líderes intermédios desempenham no Agrupamento dos Plátanos são as seguintes: (i) transmissão de informação e de esclarecimentos quando solicitados sobre a prática letiva e não letiva (API08, API10, API11); (ii) “papel dinamizador e de fiscalização” (API16); (iii) apoio aos docentes (API22, API41); (iv) “cumprem a sua função de intermediar entre os professores e Estruturas de Direção” (API29); (v) contribuem para o bom funcionamento da Organização Escolar (API30); e (vi) “para melhorar os pontos fracos que forem identificados” (API37).

No Agrupamento dos Sobreiros, “as lideranças intermédias acompanham todo o processo educativo dos docentes e encontram-se sempre disponíveis para ajudar em tudo o que se justifique” (ASI12). Eles “fazem o seu melhor, mas existe muita mudança de professores de um ano para o outro” (ASI14) e há “falta de experiência profissional, mas os colegas são muito empenhados e esforçados para desempenharem bem as funções que lhes foram atribuídas” (ASI16). “A falta de experiência dos líderes intermédios permite a sua articulação e o trabalho

colaborativo para conseguirem atingir os objetivos definidos para o Agrupamento” (ASI18). Mas, o inquirido ASI01 diz-nos que “como em todas as profissões existem profissionais que se dedicam mais do que outros e isso faz toda a diferença”. Os líderes intermédios “fazem a ponte com os restantes docentes” (ASI05), “porque entre estas lideranças há articulação e trabalho colaborativo com base em objetivos que são comuns” (ASI10) e “estão sempre disponíveis para ajudar os colegas” (ASI19). Na opinião do inquirido ASI03 “são fundamentais para um trabalho colaborativo com objetivo de obtenção de resultados satisfatórios por parte dos alunos” e “há grande investimento em proporcionar aos alunos condições que lhe permitam crescer e desenvolver as suas competências” (ASI02).

No Agrupamento dos Eucaliptos, “as funções das lideranças intermédias ainda não são assumidas na sua plenitude pela escola, pelos professores e pelos próprios que as desempenham” (AEI15), isto porque “as ideias da diretora são sempre impostas. São poucos os coordenadores que conseguem liderar mesmo. Não há delegação de competências. Só um coordenador com muito conhecimento e capacidade consegue chamar a diretora à razão mas, ainda assim, a diretora” (AEI17) “opta maioritariamente por levar as suas decisões por diante, mesmo sendo contrárias às dos restantes. Se não fossem os coordenadores de Departamento a esclarecer as dúvidas e a estarem sempre disponíveis, ninguém sabia a quantas andava” (AEI18). “São eles que gerem a informação e orientam os colegas para que tudo corra bem, nas reuniões, ao longo das atividades, tomando muitas vezes a iniciativa de conduzir à tomada de decisões nos Grupos que orienta. Contudo, muitas vezes, os coordenadores chegam a ficar muito limitados porque a diretora impõe sempre a sua vontade” (AEI16). A “falta de massa crítica” (AEI02) é outro problema detetado, porque algumas pessoas “limitam-se a seguir as orientações emanadas do Conselho Pedagógico e, por falta de tempo, não estão disponíveis para prestar apoio aos colegas. Quando é dada uma sugestão de melhoria nunca aceitam a sugestão e informam que não são aceites alterações por parte da Direção” (AEI24).

Cabe aos líderes intermédios deste Agrupamento: (i) “ (...) fazer chegar aos restantes docentes o que é necessário realizar/mudar/sugerir para descentralizar o trabalho e, em equipa, aplicar as diretrizes emanadas quer do Conselho Pedagógico, quer do Ministério” (AEI39); (ii) “conseguir estabelecer um contacto evidente entre todos os sectores e criar a dinâmica necessária a um bom funcionamento do Agrupamento” (AEI03); (iii) contribuir “para um trabalho partilhado e colaborativo” (AEI04); (iv) “autoavaliam o trabalho do professor” (AEI29); (v) “estabelecem a ligação entre o Conselho Pedagógico e os docentes no terreno” (AEI47) e “representam todos os colegas nesse órgão de decisão” (AEI58); (vi) fazem “a

ligação entre a diretora e os professores (principalmente daqueles que não estão na Sede do Agrupamento) ” (AEI57); e (vii) “auxiliam o trabalho do professor” (AEI55).

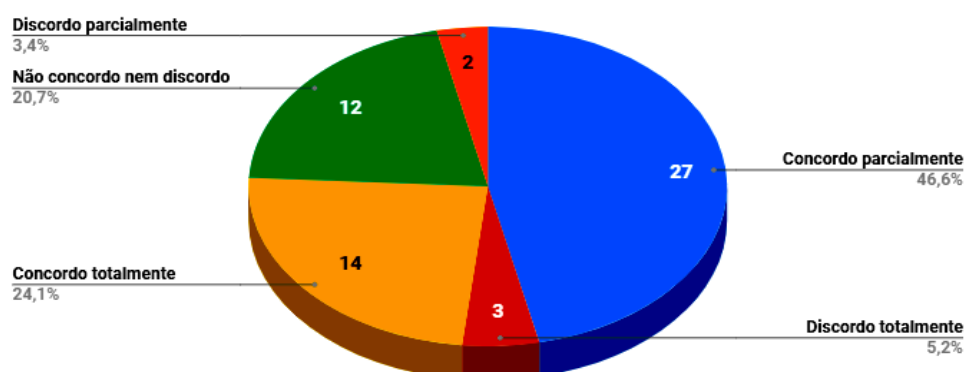
“Em relação aos coordenadores e Diretores de Turma, são os colegas que no terreno, resolvem os problemas com os alunos, encarregados de educação e outros problemas são aqueles que medeiam conflitos, realizam toda a carga burocrática da avaliação e outras, apoiam os alunos em todas as vertentes, implementam estratégias nas suas turmas quer para promover o sucesso como para corrigir atitudes desviantes, etc...” (AEI30). Isto é possível, porque “há comunicação entre o coordenador e os diretores de turma, mas algumas das informações não chegam aos outros docentes” (AEI11).

Neste Agrupamento, os líderes intermédios estão sempre disponíveis apesar da falta de tempo (AEI07), são bastante responsáveis e dedicados (AEI12), fazem tudo pelos alunos (AEI13) e para ajudar os colegas (AEI21, AEI31, AEI32), esforçam-se por manter os colegas informados e promover debates (AEI23, AEI22), mesmo quando o trabalho é demasiado burocrático (AEI25) e existe pouca comunicação (AEI36).

Os líderes intermédios têm um papel importantíssimo no funcionamento de qualquer Agrupamento Escolar, pois são eles que estão no terreno a implementar as ações definidas em Conselho Pedagógico e a prestar todo o auxílio que os colegas necessitam para desempenharem bem as suas funções. No Agrupamento dos Sobreiros, esta tarefa torna-se mais complicada para os líderes intermédios devido à sua falta de experiência, à rotatividade do corpo docente e às particularidades da população escolar. Nos Agrupamentos de grandes dimensões (Plátanos e Eucaliptos) é difícil estabelecer uma comunicação eficaz e prestar o acompanhamento necessário aos colegas que trabalham em todos os Estabelecimentos de Ensino que dele fazem parte. Por outro lado, ao não haver delegação efetiva de competências nos líderes intermédios dificulta a sua atuação na medida que estes, apenas, seguem orientações superiores. Mesmo que tenham algum poder de decisão e iniciativa própria não lhes é reconhecido o devido valor a nível superior, nem pelos seus pares. Por outro lado, é fácil verificar que pessoas com mais experiência profissional são aquelas que poderão auxiliar melhor os colegas, mas isto não quer dizer que tenham o perfil adequado para desempenhar estes cargos de tão grande importância em qualquer Agrupamento Escolar.

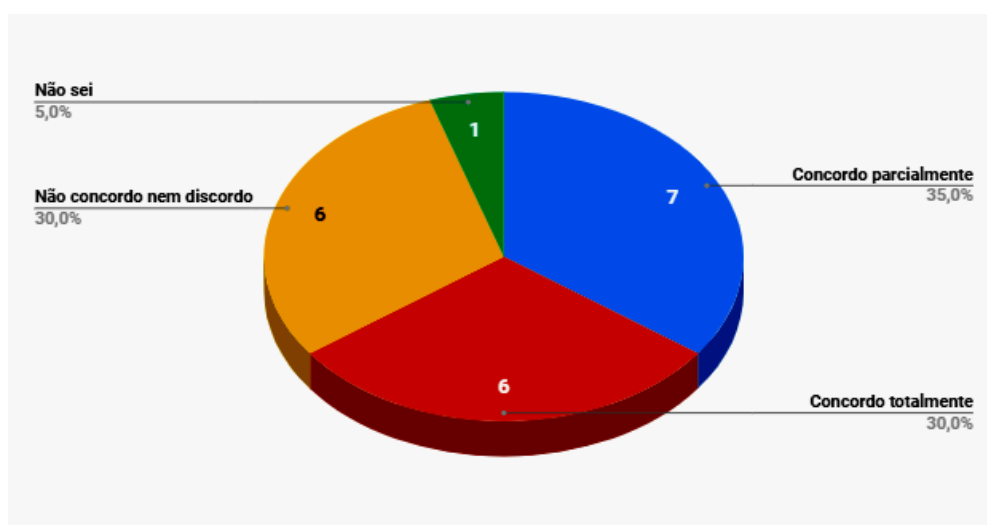
**9.2.1.5. Resposta à questão número quinze: “ Considera que a delegação de competências de decisão para as lideranças intermédias, por parte do diretor, contribui para a melhoria das práticas profissionais dos docentes e a melhoria dos resultados escolares?”**

Das respostas dadas pelos inquiridos a esta questão, nos quatro Agrupamentos estudados, pudemos apurar o que a seguir se descreve de forma mais pormenorizada.



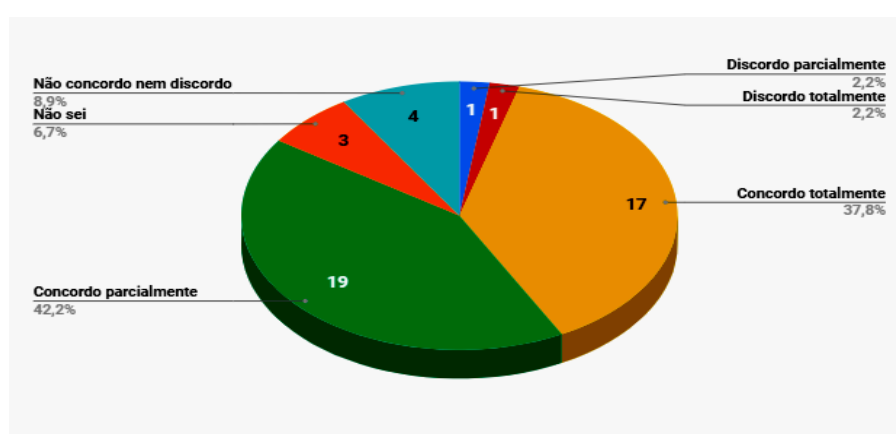
*Figura 40 – Importância da delegação de competências de decisão nas lideranças intermédias no Agrupamento dos Eucaliptos*

É fácil perceber da leitura do gráfico que a opinião dos inquiridos é bastante positiva relativamente ao assunto em apreço. Apenas cinco pessoas (8,6%) não concorda que as competências de decisão das lideranças intermédias possam ser um contributo valioso para a melhoria das práticas profissionais dos colegas e, conseqüentemente, este facto poderá repercutir-se nos resultados escolares dos alunos. Esta opinião ficou bem expressa nas entrevistas, dado que os Coordenadores de Departamento têm um papel fundamental para o bom funcionamento do Agrupamento dos Eucaliptos. Essa responsabilidade ficou acrescida com a participação no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.



*Figura 41 – Importância da delegação de competências de decisão nas lideranças intermédias no Agrupamento dos Sobreiros*

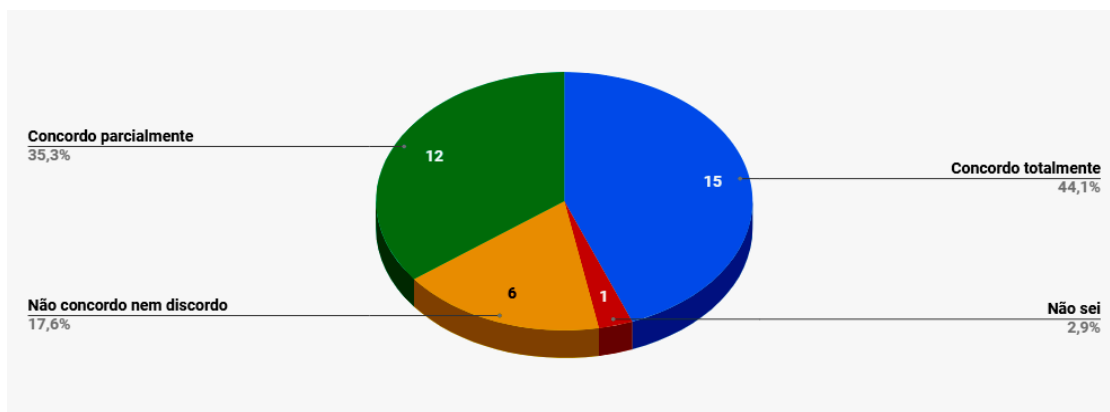
No Agrupamento dos Sobreiros, verificamos que a opinião dos inquiridos embora seja positiva, eles não estão inteiramente convencidos da mais-valia do aumento das competências de decisão das lideranças intermédias. Apenas 30% dos inquiridos concorda inteiramente com a importância das decisões dos líderes intermédios para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares. Nas entrevistas e nos relatórios de avaliação da Organização Escolar ficou bem patente que o corpo docente é demasiado jovem, não é estável e o seu trabalho depende muito das orientações superiores. São pessoas muito ativas e combativas para poderem melhorar o insucesso escolar e a indisciplina, mas não estão a obter os resultados almejados no que respeita ao sucesso dos alunos.



*Figura 42 – Importância da delegação de competências de decisão nas lideranças intermédias no Agrupamento dos Plátanos*

Da análise do gráfico verificamos que os resultados são curiosos e que, de certa forma, não estão inteiramente em consonância com os resultados das entrevistas. Se verificarmos os resultados são bastante positivos, mas nas entrevistas apercebemo-nos que é a líder de topo que comanda as ações implementadas na Organização Escolar e as sugestões dos líderes intermédios nem sempre são levadas em conta no momento de decisão. De certa forma, os resultados dos inquéritos e das entrevistas contradizem-se. A explicação que nos parece mais plausível para esta contradição tem a ver com o facto da maioria dos líderes intermédios entrevistados trabalhar na Escola Sede, onde as pessoas parecem estar muito satisfeitas com o funcionamento da Organização Escolar. Nas entrevistas pudemos perceber que na escola que foi agrupada os docentes não partilham inteiramente da opinião dos colegas da Escola Sede, mas como não conseguem fazer chegar as suas opiniões e sugestões à líder de topo apoiam-se nas orientações dos líderes intermédios para poderem melhorar o desempenho das funções e dos resultados escolares dos seus alunos.



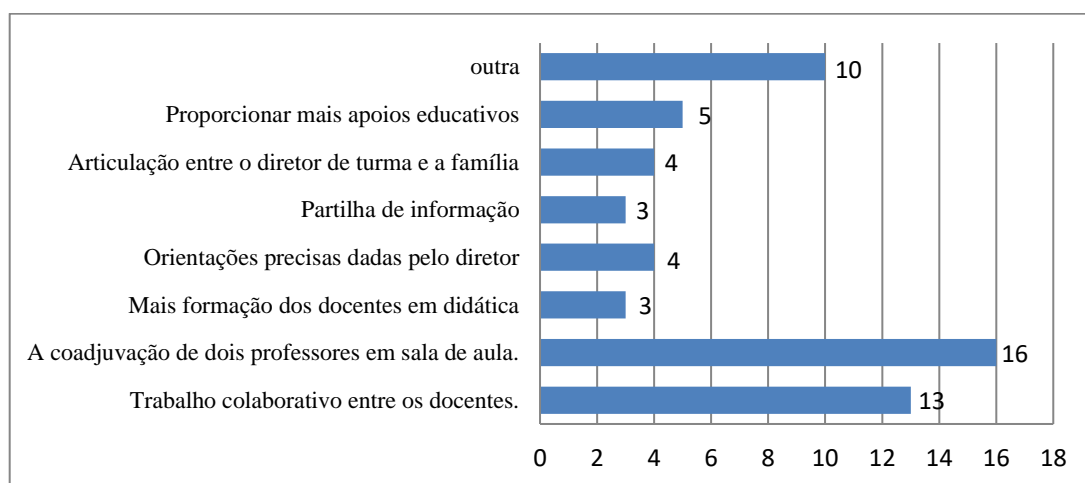


*Figura 43 – Importância da delegação de competências de decisão nas lideranças intermédias no Agrupamento das Acácias*

No gráfico podemos verificar que a opinião dos inquiridos é muito positiva sobre a questão que foi colocada. Os resultados estão em linha com a opinião dos entrevistados, pois neste Agrupamento aos líderes intermédios é reconhecida muita competência e é dada muita importância aos diretores de turma, quer para a melhoria da disciplina e quer dos resultados escolares dos alunos. O papel dos coordenadores de Departamento já era muito valorizado, mas com a implementação dos Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular este assumiu uma importância maior. A partilha de experiências adquiridas em formações e encontros nacionais e internacionais, assim como a formação interna valoriza muito o papel dos líderes intermédios e, consequentemente vai promover a melhoria das práticas profissionais dos docentes.

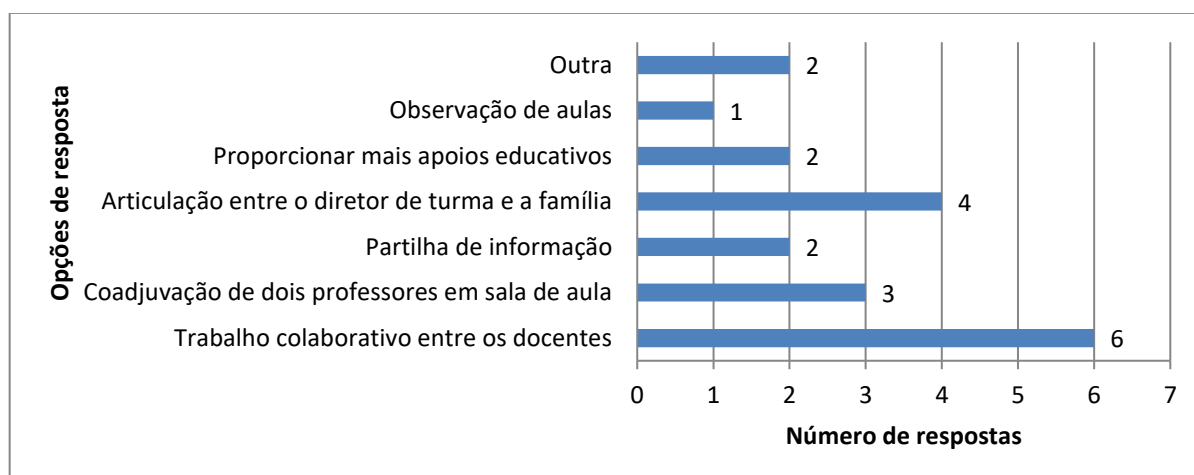
Podemos verificar, que por motivos diversos, em todos os Agrupamentos de Escolas estudados é muito valorizada a importância da delegação de competências decisivas nos líderes intermédios, embora em alguns dos casos não se verifique efetivamente no terreno. Todavia, estes podem ser uma “alavanca” que possibilite a instituição da prática de partilha de experiências profissionais e de trabalho colaborativo, por forma a promover a melhoria das práticas profissionais.

**9.2.1.6. Resposta à questão número dezasseis: “Na sua opinião, para promover o sucesso escolar dos alunos o Agrupamento deve proporcionar: (Escolher apenas uma resposta por ser aquela que melhor reflete a sua opinião). Qual?”**



*Figura 44 – O que deve ser feito no Agrupamento dos Eucaliptos para promover o sucesso escolar*

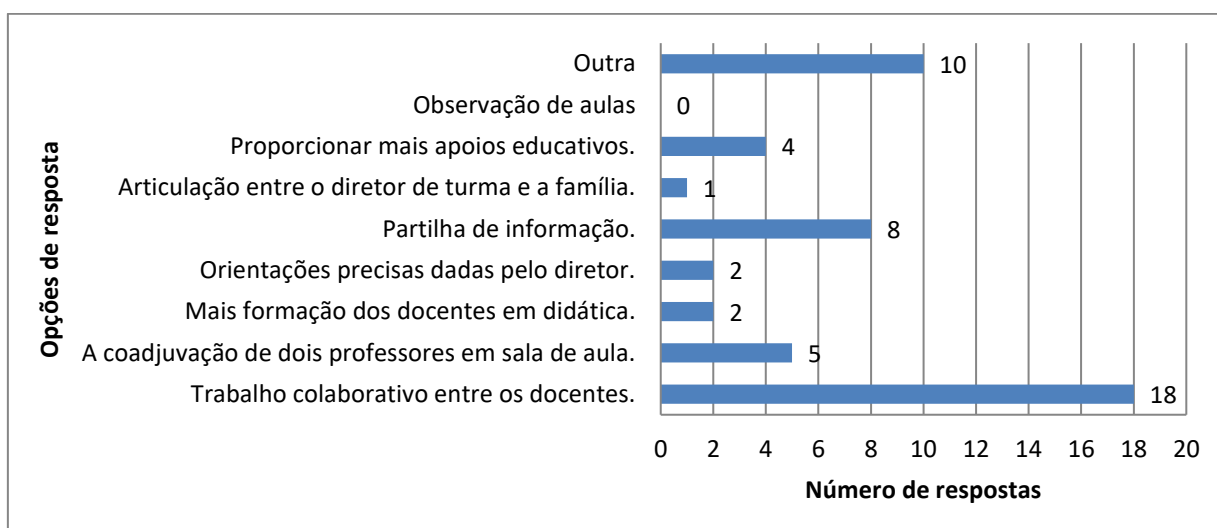
Das opções que os inquiridos tinham para escolha realçam-se duas em particular, ou seja a coadjuvação de dois professores em sala de aula e o trabalho colaborativo entre os docentes. As respostas dos inquiridos estão de acordo com as respostas dos entrevistados, uma vez que neste Agrupamento estas questões começaram obrigatoriamente a fazer parte do léxico e da prática dos docentes, desde que começaram a aplicar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade curricular. Todavia, não valorizam a partilha de informação, nem a necessidade de mais formação em didática.



*Figura 45 – O que deve ser feito no Agrupamento dos Sobreiros para promover o sucesso escolar*

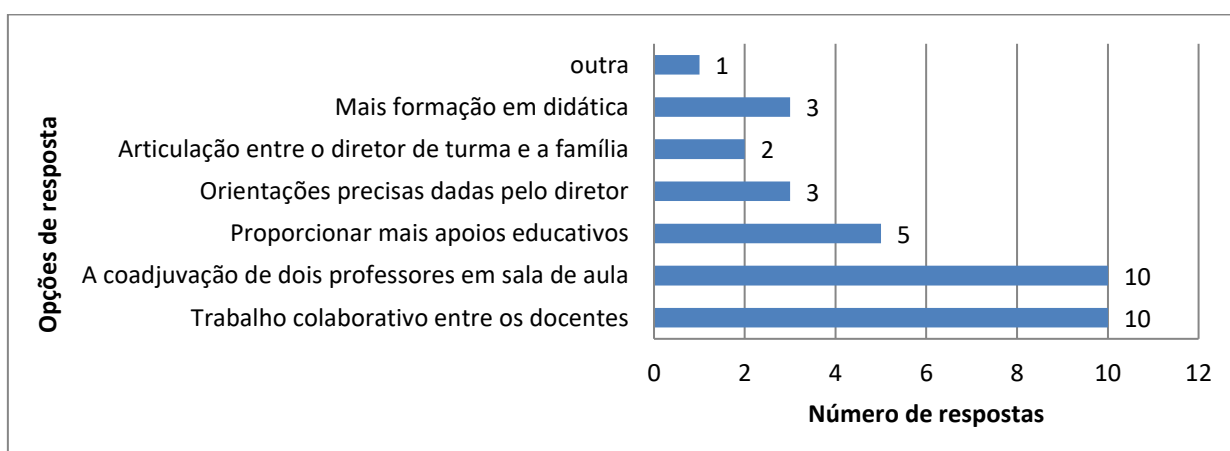
Da leitura do gráfico fica evidente que as particularidades do Agrupamento dos Sobreiros condicionaram as respostas dos inquiridos, mas verifica-se uma conformidade com as respostas dos nossos entrevistados. Neste caso, os inquiridos realçam o trabalho colaborativo

dos professores. A coadjuvação na sala de aula, os apoios educativos e a partilha de informação como forma de melhorar o sucesso escolar. Mas destaca-se, também, a articulação entre o diretor de turma e a família para melhorar a disciplina dentro da sala de aula. Os documentos orientadores da escola, também, apontam como estratégias para melhorar o sucesso escolar e a diminuição dos casos de indisciplina as estratégias escolhidas pelos inquiridos e as apontadas pelos nossos entrevistados.



*Figura 46 – O que deve ser feito no Agrupamento dos Plátanos para promover o sucesso escolar*

Neste Agrupamento de Escolas, os inquiridos realçam bastante o trabalho colaborativo entre os docentes, a partilha de informações e a coadjuvação em sala de aula. Estas opções tomam maior realce num Agrupamento que está a aplicar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. A informação recolhida no gráfico está de acordo com a informação que os nossos entrevistados, também, nos reportaram.



*Figura 47 – O que deve ser feito no Agrupamento das Acácias para promover o sucesso escolar*

Neste Agrupamento, os inquiridos dão primazia ao trabalho colaborativo entre os docentes, a coadjuvação de dois professores na sala de aula e a necessidade de proporcionar mais apoios. Realçam, ainda, as orientações precisas do diretor, a formação em didática e a articulação do diretor de turma com a família. Da análise das entrevistas verificamos que as respostas dos inquiridos estão em conformidade com a ideia expressa pelos nossos entrevistados.

Tudo o que foi expresso na resposta “outra” organizou-se a informação no quadro 42.

Quadro 42 – Registo das respostas assinaladas como “outra” opção para melhorar o sucesso escolar nos quatro Agrupamentos Escolares estudados

Questão 16:	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Na sua opinião, para promover o sucesso escolar dos alunos o Agrupamento deve proporcionar: (Escolher apenas uma resposta por ser aquela que melhor reflete a sua opinião). Qual?	“Maior rigor e exigência.”	AAI17
	“Porque é muito importante.”	API18
	“Os alunos devem interessar-se mais pelo seu futuro.”	API19
	“Os alunos devem estudar mais para poderem progredir e contribuir também eles para o seu sucesso.”	API30
	“A disciplina nas aulas.”	API31
	“Disciplina.”	API32
	“Disciplina nas salas de aula.”	API33
	“Disciplina e estudo dos alunos.”	API35
	“Disciplina na sala de aula.”	API37
	“Disciplina nas aulas.”	API38
	“Dar formação aos encarregados de educação, exigência, trabalho e rigor para com os alunos...”	API39
	“Trabalho colaborativo entre docentes e direção.”	AEI05
	“Um maior envolvimento dos encarregados de educação no controlo da indisciplina.”	AEI07
	“Diminuir o número de alunos por turma realizar as mudanças necessárias naquelas que têm alunos NEE ou PLNM.”	AEI11
	“Há muita desinformação por parte da diretora, além de algumas das orientações serem totalmente inconcebíveis.”	AEI16
	“Não se pode continuar a receber informações diferentes consoante o dia ou consoante quem a dá.”	AEI18
	“Trabalho colaborativo entre os docentes; articulação entre o diretor de turma e a família; partilha de informação; proporcionar mais apoios educativos; a coadjuvação de dois professores na sala de aula.”	AEI26
	“Menos burocracia, mais tempo disponível para a preparação das atividades letivas.”	AEI29
	“Redução do número de alunos por turma.”	AEI31
	“Momentos de partilha/colaboração quer na elaboração de materiais, planos de atividades, discussão de metodologias e estratégias.”	AEI39
	“Trabalho colaborativo; articulação entre o diretor de turma e a família; proporcionar mais apoios e a coadjuvação de dois professores na sala de aula.”	AEI47
	“Articulação com a família e mais apoios.”	ASI16
	“Proporcionar mais apoios e uma maior articulação entre o diretor de turma e a família dos alunos.”	ASI20

Da análise das respostas dadas pelos inquiridos à questão dezasseis do nosso questionário – Na sua opinião, para promover o sucesso escolar dos alunos o Agrupamento deve proporcionar: (Escolher apenas uma resposta por ser aquela que melhor reflete a sua opinião). Qual? – podemos verificar que podem ser distribuídas por categorias, tal como podemos verificar no quadro 43.

Quadro 43 – O que fazer para promover o sucesso escolar

<b>CATEGORIA</b>	<b>INQUÉRITO</b>
RIGOR	AAI17; API39
IMPORTÂNCIA DO SUCESSO ESCOLAR	API18
INTERESSE DOS ALUNOS PELO FUTURO	API19
MELHORIA DO ESTUDO	API30; API35
REDUÇÃO DA INDISCIPLINA	API31; API32; API33; API35; API37; API38; AEI07
EXIGÊNCIA	AAI17; API39
TRABALHO	API39
TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS DOCENTES	AEI05; AEI26; AEI39; AEI47
ARTICULAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA	AEI07; AEI26; AEI47; ASI16; ASI20
REDUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA	AEI11; AEI31
REALIZAR MUDANÇAS NAS TURMAS COM ALUNOS COM NEE E PLNM	AEI11
DESINFORMAÇÃO DA DIRETORA	AEI16
ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PRESTADAS	AEI16; AEI18
PARTILHA DE INFORMAÇÃO	AEI26
APOIOS EDUCATIVOS	AEI26; AEI47; ASI16; ASI20
COADJUVACÃO NA SALA DE AULA	AEI26; AEI47
MENOS BUROCRACIA	AEI29
MAIS TEMPO PARA A PREPARAÇÃO DAS ATIVIDADES LETIVAS	AEI29
ELABORAÇÃO E PARTILHA DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS	AEI39
DISCUSSÃO DE METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS	AEI39

Após a análise do quadro 42 verificámos que o mais importante para os nossos inquiridos é a redução da indisciplina, a articulação entre a escola e a família, o trabalho colaborativo e a implementação de Apoios Educativos. Realçam, também, a coadjuvação na sala de aula, a organização das informações prestadas, a redução do número de alunos por turma, a exigência e a melhoria no estudo.

#### **9.2.1.7. Resposta à questão número dezassete: “No Agrupamento está a ser implementado um Projeto de Supervisão Pedagógica?”**

No quadro seguinte encontram-se sintetizadas as respostas dos nossos inquiridos em relação à questão em apreço.

Quadro 44 – Implementação de um Projeto de Supervisão Pedagógica

	Agrupamento dos Eucaliptos	Agrupamento dos Sobreiros	Agrupamento dos Plátanos	Agrupamento das Acácias
<b>Sim (%)</b>	100	20	33,3	97,1
<b>Não (%)</b>	0	80	66,7	2,9

A análise do quadro permite-nos saber que a informação que nele consta está de acordo com as evidências encontradas durante a nossa pesquisa, quer nas entrevistas realizadas quer nos documentos orientadores da vida da escola, à exceção do Agrupamento das Acácias. No Agrupamento dos Eucaliptos é dada muita importância ao Projeto de Supervisão Pedagógica; no dos Sobreiros, ainda, não foi implementado desde a colocação do diretor atual; e no Agrupamento dos Plátanos não é visto como necessário. No que diz respeito à informação que consta no quadro em relação ao Agrupamento das Acácias, a informação não coincide em nada com o que nos foi dito pelos entrevistados. O diretor e os outros líderes intermédios entrevistados disseram que não está a ser implementado um Projeto de Supervisão Pedagógica, mas no quadro verificamos que a informação disponibilizada pelos inquiridos é evidentemente contrária.

**9.2.1.8. Resposta à questão número 19: “Para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares, na sua opinião a monitorização e a divulgação dos resultados obtidos no Projeto de Supervisão Pedagógica é ...”**

Nesta questão pretendia-se saber o que era para o inquirido o Projeto de Supervisão Pedagógica, tendo em consideração as características da escola, o investimento na melhoria das práticas profissionais e a melhoria dos resultados escolares.

Quadro 45 – O que é o Projeto de Supervisão Pedagógica?

Opções de escolha	Agrupamento dos Eucaliptos %	Agrupamento dos Sobreiros %	Agrupamento das Plátanos %	Agrupamento das Acácias %
PROPORCIONAR MOMENTOS DE TRABALHO COLABORATIVO E MOMENTOS DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS ENTRE OS DOCENTES ENVOLVIDOS NA PRÁTICA SUPERVISIVA.	24,1	0,0	20,0	22,2
MELHORAR AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DOS PROFESSORES E AS EXPERIÊNCIAS POSITIVAS DE APRENDIZAGEM QUE ESTES PROPORCIONAM AOS SEUS ALUNOS.	15,5	60,0	17,8	24,7

A ABERTURA DA SALA DE AULA, TENDO EM VISTA A COLABORAÇÃO ENTRE OS DOCENTES E A MELHORIA DA AVALIAÇÃO DO SEU DESEMPENHO.	0,0	5,0	2,2	1,9
O ENRIQUECIMENTO E MELHORIA DO SERVIÇO PRESTADO PELOS DOCENTES, POR MOBILIZAR E CONSTRUIR CONHECIMENTOS, EM CONTEXTOS DE TRABALHO, POR FORMA A INCREMENTAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES OU A PRODUÇÃO E REGULAÇÃO DO SEU CONHECIMENTO.	10,3	20,0	22,2	15,8
TROCA DE EXPERIÊNCIAS ENTRE OS DOCENTES, MAS QUE NÃO PROPORCIONAM, EM TERMOS PRÁTICOS, REFLEXOS NA MELHORIA DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS.	41,4	10,0	15,6	24,1
NÃO SEI	8,6	5,0	22,2	10,8

Da resposta à questão de escolha múltipla número dozanove verificamos que a escolha que prevalece no Agrupamento dos Eucaliptos é “troca de experiências entre os docentes, mas que não proporcionam, em termos práticos, reflexos na melhoria das aprendizagens dos alunos”; no Agrupamento dos Sobreiros é “melhorar as estratégias didáticas dos professores e as experiências positivas de aprendizagem que estes proporcionam aos seus alunos”; e no Agrupamento das Acácias é “proporcionar momentos de trabalho colaborativo e momentos de troca de experiências entre os docentes envolvidos na prática supervisiva”. Mas no Agrupamento dos Plátanos as opiniões dividem-se entre o “não sei”, “o enriquecimento e melhoria do serviço prestado pelos docentes, por mobilizar e construir conhecimentos, em contextos de trabalho, por forma a incrementar o desenvolvimento profissional dos docentes ou a produção e regulação do seu conhecimento” e “proporcionar momentos de trabalho colaborativo e momentos de troca de experiências entre os docentes envolvidos na prática supervisiva”.

Analisando as respostas de acordo com cada uma das opções de escolha, verificámos que 22,2% dos inquiridos escolheram a opção “proporcionar momentos de trabalho colaborativo e momentos de troca de experiências entre os docentes envolvidos na prática supervisiva”; 24,7% escolheram a que dizia “melhorar as estratégias didáticas dos professores e as experiências positivas de aprendizagem que estes proporcionam aos seus alunos”; 1,9% optaram pela “abertura da sala de aula, tendo em vista a colaboração entre os docentes e a melhoria da avaliação do seu desempenho”; 15,8% preferiram “o enriquecimento e melhoria

do serviço prestado pelos docentes, por mobilizar e construir conhecimentos, em contextos de trabalho, por forma a incrementar o desenvolvimento profissional dos docentes ou a produção e regulação do seu conhecimento”; 24,1% optaram pela “troca de experiências entre os docentes, mas que não proporcionam, em termos práticos, reflexos na melhoria das aprendizagens dos alunos” e 10,8% responderam “não sei”.

As três opções que recolheram mais respostas, tendo em conta a ordenação decrescente da percentagem, foram:

- 1.<sup>a</sup> – Melhorar as estratégias didáticas dos professores e as experiências positivas de aprendizagem que estes proporcionam aos seus alunos.
- 2.<sup>a</sup> – Troca de experiências entre os docentes, mas que não proporcionam, em termos práticos, reflexos na melhoria das aprendizagens dos alunos.
- 3.<sup>a</sup> – Proporcionar momentos de trabalho colaborativo e momentos de troca de experiências entre os docentes envolvidos na prática supervisiva.



## DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

A nossa intenção é realizar a discussão dos resultados e apresentar as conclusões desta investigação, depois de uma leitura global e abrangente dos mesmos, confrontando-os com o referencial teórico apresentado na Revisão de Literatura e interpretados metodologicamente, evidenciando os fenómenos novos que este caminho investigativo permitiu descobrir.

Sendo a problemática do nosso estudo, “a liderança escolar como promotora de uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional”, utilizámos uma metodologia de natureza qualitativa, com o objetivo de compreender de que forma a liderança de topo e as lideranças intermédias dos Agrupamentos de Escolas estudados promovem uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional, nomeadamente nos processos e nos resultados educativos.

Em termos de organização da discussão dos resultados, iremos dar resposta às questões de investigação propostas e teremos em consideração os pressupostos metodológicos da investigação qualitativa, de acordo com os resultados apurados e oriundos dos procedimentos técnicos utilizados na recolha de dados. Assim, faremos uso dos resultados oriundos da análise das entrevistas, dos inquéritos por questionário, assim como da análise documental dos documentos estruturantes da escola e dos respetivos Relatórios de Autoavaliação e de Avaliação Externa, assim como as notas de campo provenientes das observações efetuadas nos quatro Agrupamentos de Escolas estudados.

### **Como é que os diretores dos Agrupamentos de Escolas promovem uma cultura de avaliação e melhoria organizacional?**

Os diretores dos Agrupamentos de Escolas estudados promovem a avaliação da organização, apenas, porque a lei assim o determina, mas dão especial atenção à monitorização constante dos resultados escolares dos alunos. Para tal, constituem equipas de docentes que desenvolvem todo o processo de Autoavaliação ou de um Observatório de Qualidade que monitoriza os resultados das ações implementadas, normalmente, com a supervisão de um perito externo. Seria, realmente, interessante saber em que medida a avaliação organizacional poderia influenciar a adoção de medidas e a reestruturação do funcionamento da escola tendo em vista a melhoria do serviço prestado, da qualidade do ensino e dos resultados alcançados pelos estudantes.

No momento presente da educação em Portugal, com a generalização da Autonomia e Flexibilidade Curricular a todas as escolas, seria importante que os diretores e os líderes intermédios das Organizações Escolares estudadas potenciasssem o trabalho colaborativo entre

os docentes e a constituição de equipas educativas, assim como a adoção de “novas” metodologias de ensino e a revisão dos processos de avaliação.

Dos dados apurados, nas entrevistas semiestruturadas, foi possível perceber que os líderes que participaram no estudo, de topo e intermédios, encaram a Avaliação Externa como um “olhar exterior à organização” imparcial e isento, uma avaliação credível e uma mais-valia por estar desligada do Ministério da Educação e ligada à Área Académica. Esta, ao apontar os pontos fracos da Organização Escolar, é vista pelos entrevistados, como uma ação construtiva que norteia o pensamento e a atuação posterior dos líderes organizacionais, na medida que é encarada como o *feedback* do trabalho desenvolvido.

No Agrupamento dos Sobreiros apesar do *feedback* não ser o desejável nos domínios avaliados (Insuficiente, nos Resultados e Suficiente, na Gestão e Liderança, assim como na Prestação do Serviço Educativo), na medida que havia sido implementado um “*Novo Modelo de Ensino*” sem ser previamente testado e de não ser feito o seu acompanhamento e a monitorização constante, esta foi tida como referência aquando do “desenho” de um novo Plano de Ação Estratégica.

Neste âmbito levantam-se-nos as questões: a Avaliação Externa será, efetivamente, imparcial e isenta? A Avaliação Externa será realmente mais fiável do que a Autoavaliação? É sobejamente conhecido que a equipa da IGEC respeita um conjunto de indicadores comuns para a avaliação de todas as escolas embora estas se encontrem agrupadas por *Clusters*, mas não sabemos até que ponto as pessoas envolvidas não são influenciadas pelo conhecimento anterior do funcionamento da Organização Escolar.

Por outro lado, os Agrupamentos de Escolas do nosso estudo encontram-se em condições de considerar a Avaliação Externa fiável e isenta, na medida que apenas implementam o processo de Autoavaliação por este ser obrigatório e, em alguns casos, não asseguram a sua fiabilidade e rigor. Se o fizessem, talvez mudassem a sua visão sobre o assunto, pois quem melhor do que as pessoas que trabalham em cada Agrupamento e que conhecem a realidade envolvente à escola e o seu funcionamento para determinar os pontos fortes e as fragilidades da respetiva Organização Escolar. Tanto mais que são os próprios entrevistados a apontar como crítica ao processo de Avaliação Externa o desconhecimento da realidade da escola, por parte da equipa da IGEC.

Os dados apurados nas entrevistas semiestruturadas e na leitura dos dois Relatórios de Autoavaliação a que tivemos acesso apercebemo-nos que a recolha de informação realizada em cada Agrupamento de Escolas tem um determinado propósito, como acontece no Agrupamento dos Eucaliptos (estudo do sucesso escolar), ou segue um Modelo de Avaliação Organizacional

pré-determinado, fechado e estruturado (Modelo CAF). No Agrupamento dos Sobreiros é aplicado um Modelo de Autoavaliação que se requeria misto, na medida que são aplicados inquéritos e faz-se a análise documental. Desde logo, podemos concluir que nestes Agrupamentos não é tida em consideração a triangulação de dados, pelo que os resultados obtidos na Autoavaliação da Organização podem não ser inteiramente fiáveis. Este facto pode comprometer o conhecimento da situação real da Organização e o desenho dos Planos mais adequados às situações, dado que é necessária a revisão ou a implementação de novas ações de melhoria que pressupõem o colmatar das debilidades detetadas.

Por outro lado, podemos questionar a fiabilidade dos dados apurados na Autoavaliação destes Agrupamentos de Escolas dado que, por norma, não envolve todos os elementos da comunidade escolar na resposta aos questionários, assim como na reflexão dos dados apurados e na definição ou reformulação dos Planos de Ação de Melhoria.

Assume, assim, importância refletir sobre a formação dos docentes envolvidos no processo de Autoavaliação e dos líderes de topo e intermédios, dado que são elas que projetam e implementam as ações de melhoria. No terreno foi possível verificar que, nestes Agrupamentos de Escolas, os docentes envolvidos no processo de Autoavaliação do Agrupamento não tinham formação suficiente para desenvolver um trabalho tão importante para a Organização Escolar, uma vez que este serve de orientação da ação estratégica e para a verificação sistemática dos resultados alcançados.

Os líderes de topo e intermédios não conseguem promover uma reflexão rigorosa ancorada em fundamentos científicos e teóricos. Infere-se, assim, que a falta de formação dos líderes de topo, intermédios e da equipa de Autoavaliação compromete a implementação do processo de Autoavaliação e, por conseguinte, não lhe é reconhecido o mérito que tem para o desenvolvimento organizacional e melhoria profissional.

Não menos importante é refletir sobre a forma como são divulgados os resultados do processo de Autoavaliação e se faz a monitorização constante das Ações de Melhoria colocadas em prática nos Agrupamentos de Escolas estudados. Não existirá perda de dados e ruídos na comunicação provenientes das interpretações pessoais ao longo da cadeia de transmissão dos resultados da Autoavaliação? Por norma, os docentes não gostam de colaborar no processo de Autoavaliação e de monitorização das Ações de Melhoria implementadas por o considerarem desnecessário, muito “profissionalizado” e burocrático, embora procurem a orientação de peritos externos para poderem prestar contas à equipa da DGE (Direção-Geral de Educação). Depois, por desconhecimento acerca dos procedimentos adotados e a necessidade da sua execução, quando os professores são convidados a refletir sobre os resultados apurados, acabam

por ficar sujeitos às opiniões emitidas pelos docentes mais críticos e habituados a este tipo de análise.

A opinião dos restantes elementos da comunidade educativa, nomeadamente encarregados de educação, alunos e pessoal não docente, não será importante para traçar novos Planos de Melhoria? Conclui-se que a reflexão alargada dos dados apurados fica, inevitavelmente comprometida, assim como os trabalhos subsequentes, pois nos processos de decisão, de construção de iniciativas de mudança, melhoria e inovação do Agrupamento, apenas, são ouvidos e envolvidos os docentes, porque nem sempre são reconhecidas competências aos outros elementos da comunidade educativa.

Pretende-se, segundo a literatura consultada e as perspetivas dos nossos entrevistados, que o processo de Autoavaliação seja coerente e bem estruturado para que as Ações de Melhoria delineadas possam pôr cobro às fragilidades detetadas, sejam reconhecidas como necessárias e envolvam o esforço de todos os agentes educativos para se obterem os resultados desejados a nível organizacional e se operem ganhos a nível profissional e pessoal.

Das entrevistas efetuadas apercebemo-nos que as novas ideias, iniciativas e procedimentos surgem da reflexão efetuada durante o processo de Autoavaliação e da análise aturada do Relatório de Avaliação Externa. Nos Agrupamentos de Escolas estudados, foi possível perceber que os entrevistados consideram a Avaliação Externa como a principal fonte de informação para desencadear a melhoria da gestão organizacional e da liderança, tanto de topo como as intermédias. A Autoavaliação e a Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas são, também, fontes de informação indispensáveis para potenciar o trabalho colaborativo, a formação orientada para as necessidades detetadas, a adoção de novos processos de ensino e a alteração da forma de avaliação das aprendizagens dos alunos, com a finalidade de melhorar o sucesso escolar.

Das entrevistas semiestruturadas, é possível inferir que em todos os Agrupamentos estudados, à exceção o dos Eucaliptos, existe união dentro da Organização, porque é tido em consideração no momento de decisão a realidade dos alunos, a capacidade profissional dos docentes, os recursos da escola, as metas fixadas para a qualidade do serviço prestado e do desempenho dos estudantes.

O Projeto Educativo de cada Agrupamento estudado tenta dar resposta às debilidades mencionadas nos Relatórios de Avaliação Externa. Todavia, no Agrupamento dos Sobreiros é difícil promover a equidade, a igualdade e a justiça social, porque o seu corpo docente não é estável e não possui muita experiência profissional. Das entrevistas realizadas neste Agrupamento de Escolas foi possível apurar que existe dificuldade de afetação de recursos

técnicos especializados e que o crédito horário da escola não é suficiente para proporcionar apoio a todos os alunos que deles necessitam.

Da leitura dos Relatórios de Avaliação Externa dos Agrupamentos estudados é possível constatar que os efeitos da Autoavaliação são, ainda, incipientes, na medida que não existem evidências claras que este tipo de avaliação tenha contribuído, verdadeiramente, para o desenvolvimento organizacional, a melhoria das práticas profissionais dos docentes e das aprendizagens dos alunos. Quanto ao envolvimento da comunidade educativa na estruturação dos documentos orientadores da escola, particularmente, o Projeto Educativo verificámos que, nos inquéritos aplicados, as pessoas, incluindo os docentes, não se sentem envolvidos.

Os resultados apurados no nosso estudo, sobre esta questão, estão em linha com o estado atual do conhecimento sobre esta matéria, pelo que se pode sustentar que a cultura de autoavaliação é, ainda, incipiente, pouco rigorosa, valorizada e participada. Por este facto, a Autoavaliação, ainda, não se constitui como um processo que concorre para a melhoria das Organizações Escolares, na medida que deve tornar-se como o processo privilegiado para o conhecimento do seu funcionamento e para o delinear das ações futuras.

### **Em que medida a liderança de topo potencia a ação das lideranças intermédias?**

A partir dos dados do nosso estudo, foi possível apurar que os líderes de topo não potenciam a ação das lideranças intermédias, porque não confiam o processo de decisão a ninguém. Para os diretores é mais fácil dirigir, pois assim nada foge ao seu controlo. Esta insegurança é “fruto” da sua falta de preparação científica e pedagógica? A preparação científica e pedagógica dos diretores é muito semelhante à dos restantes docentes e deveria ser superior, pois isso facilitaria a operacionalização de mudanças sustentáveis no funcionamento da escola, na distribuição do serviço, na organização dos currículos e na definição de “novos” processos pedagógicos. Os líderes de topo centram a sua função na gestão administrativa da Organização e “supostamente” distribuem a liderança pedagógica, mas como não se sentem seguros com uma liderança distribuída, nem com a autonomia que é conferida à escola preferem controlar tudo.

Das entrevistas, em particular aos diretores escolares, e da leitura dos Projetos Educativos das escolas estudadas, foi possível perceber que no discurso falado ou escrito são delegadas competências administrativas e pedagógicas nos líderes intermédios, por ser inoportuno para o líder de topo centralizar em si todas as decisões e iniciativas de melhoria organizacional. Contudo, das entrevistas aos líderes intermédios, foi possível apurar que o líder de topo é visto, pelo cargo que desempenha, como o elemento da Organização Escolar que tem

o poder e autoridade para desencadear as ações de melhoria necessárias para a consecução dos objetivos definidos no Projeto Educativo e restantes documentos orientadores do funcionamento da escola.

Dos resultados obtidos nos inquéritos por questionário, inferimos que os documentos referidos anteriormente não são elaborados com o contributo de todos os docentes e restantes elementos da comunidade educativa, pelo que começa aqui o pouco reconhecimento das competências dos líderes intermédios por parte do líder de topo. As respostas aos inquéritos por questionário corroboram a inferência realizada anteriormente. Mas, a liderança escolar é, realmente, partilhada? Embora, os líderes de topo nos digam que escolhem para líderes intermédios as pessoas com o perfil adequado e os segundos refiram que possuem autonomia para implementar as medidas que consideram ser as mais convenientes para solucionar as debilidades encontradas, sobretudo, nos processos de ensino-aprendizagem, verifica-se, no seu discurso, que estes últimos, apenas, seguem orientações superiores.

Os líderes intermédios seguem as orientações superiores por imposição do líder de topo ou por falta de formação para o cargo? Das entrevistas realizadas é possível conjecturar que o líder de topo não se sente seguro o suficiente para distribuir a sua liderança e os líderes intermédios não possuem preparação científica e perfil adequado para tomar este tipo de iniciativas. Facilmente surge o conflito, tal como acontece no Agrupamento dos Eucaliptos, porque não são respeitados os espaços de intervenção de cada um e as opiniões de uns e dos outros. No Agrupamento dos Plátanos, o pacifismo acontece, porque não existe oportunidade de contestar a decisão do líder de topo. Nos restantes Agrupamentos de Escolas estudados, a relação é mais pacífica, dado que uns estão habituados a colaborar com o diretor (Agrupamento das Acácias) e os outros estão disponíveis para aprender com ele (Agrupamento dos Sobreiros).

A falta de formação dos líderes intermédios entrevistados é notória, na medida que a sua maioria não possui por hábito a reflexão constante sobre a melhoria do desempenho pedagógico dos docentes, assim como do funcionamento administrativo da Organização Escolar. Por norma, os líderes intermédios não são pessoas observadoras e críticas o suficiente para poderem detetar as debilidades e as oportunidades de aperfeiçoamento das práticas letivas, do desempenho organizacional e pedagógico dos estudantes.

Por que razão, os líderes de topo não apostam numa liderança organizacional mais dispersa? Das entrevistas realizadas apercebemo-nos que os líderes de topo não são suficiente abertos e confiantes para o fazer (Agrupamento dos Plátanos e dos Eucaliptos), não existem pessoas suficientes com capacidades de liderança na Organização Escolar (Agrupamento dos Sobreiros) ou não apostam o suficiente nas pessoas com características que complementam as

suas neste domínio, por forma a reunirem sinergias para melhorar o funcionamento organizacional num clima de partilha e de construção coletiva (Agrupamento das Acácias).

Outros motivos são apontados pelos diretores para a não delegação das suas competências nos líderes intermédios e destas destacam-se: a idade, a falta de formação e de experiência profissional, a capacidade reflexiva, a rotatividade do corpo docente, o desgaste profissional e a dificuldade na promoção do trabalho colaborativo, na discussão da avaliação das aprendizagens, no acompanhamento e supervisão da atividade letiva. A diretora do Agrupamento dos Eucaliptos, apenas, delega a sua liderança nos seus colaboradores, mas assume que é ela que tem o poder de decisão final.

Que competências devem evidenciar os líderes intermédios? Da revisão de literatura e das entrevistas efetuadas percebemos que os líderes intermédios devem assumir um papel mais ativo na Organização Escolar, tomar a iniciativa, ser reflexivos, participar das discussões que levam à adoção de medidas que determinam o funcionamento organizacional, isto porque é necessário “cruzar” as iniciativas de mudança e melhoria que partem do topo para a base e vice-versa. Todavia, nas entrevistas realizadas concluímos que todas as iniciativas levadas a cabo pelos líderes intermédios são orientações superiores e quando têm um cariz próprio carecem da aprovação prévia do diretor.

Da revisão de literatura apercebemo-nos que o líder intermédio deve possuir formação e servir de modelo para os colegas, por ser uma pessoa empática, prática, inovadora, competente, com capacidade de pensamento crítico, autorreflexiva e autorregulada, com competências sociais, aberta a conselhos vindos de diversas fontes, entusiasta, comprometida com o seu trabalho e orientada para o futuro. Em todos os Agrupamentos estudados, os cargos de Coordenador de Departamento e de Diretores de Turma, assumem grande relevância no bom funcionamento organizacional e que os diretores são bastante recetivos às iniciativas inovadoras sugeridas pelos docentes.

De que forma é potenciada a ação das lideranças intermédias? Nas entrevistas, apercebemo-nos que a liderança de topo considera que a ação dos líderes intermédios fica potenciada quando lhes lançam desafios que necessitam de resposta numa Organização Escolar com características muito próprias e, em certos casos, muito peculiares. A Autonomia e Flexibilidade Curricular (a partir de 2018) veio introduzir muitas alterações na forma de trabalhar dos docentes, pois apela à melhoria do desempenho das Estruturas de Liderança Intermédia (Departamentos e Conselhos de Turma), potencia o trabalho colaborativo, pretende a existência de equidade no ensino, ambiciona a promoção do sucesso e a preparação dos discentes para enfrentarem um futuro incerto e os desafios da sociedade do conhecimento.

Os líderes intermédios dos quatro Agrupamentos estudados, nas entrevistas, explicam-nos que os desafios são encarados como estímulo para fazer mais e melhor, apesar de alguns deles serem verdadeiros reptos à resistência dos docentes, porque uns lecionam em comunidades desfavorecidas, sem recursos materiais e físicos consentâneos com as exigências de uma instrução voltada para o desconhecido. Os entrevistados do nosso estudo encaram os desafios como compromissos que orientam a sua ação, convocam as pessoas para um trabalho participado, refletido, mobilizador de esforços para tornar o trabalho mais facilitado e cativante. Apontam, também, como estratégias para evitar o desgaste dos docentes: a existência de tempos letivos comuns entre os professores do mesmo Grupo Disciplinar e dos diversos Conselhos de Turma, tendo como propósito a preparação de materiais e atividades conjuntas, assim como a articulação vertical e horizontal de conteúdos, a implementação de metodologias comuns e o desenvolvimento de projetos.

De que forma a Autoavaliação contribui para a melhoria da liderança organizacional? Da leitura dos Relatórios da IGEC e de Autoavaliação, assim como dos documentos orientadores da ação das escolas estudadas percebemos que os líderes de topo, no momento de decisão, nem sempre têm em consideração o planeamento das ações em curso ou definem os resultados desejados, por vezes desconhecem as limitações de cada ação para poderem programar as revisões necessárias e, alguns, nem reconhecem as implicações que daí poderão advir.

Diz-nos a literatura que o líder de topo deve valorizar o trabalho de todos os líderes intermédios para ter em seu redor um conjunto de pessoas capazes de alinhar as atividades com os colegas e de antever oportunidades de mudança, nos momentos de monitorização e avaliação constante dos planos de ação implementados. Assim, a tarefa do líder de topo ficaria mais facilitada, porque todos iriam perseguir objetivos partilhados e procurar resultados sustentados em evidências quantificáveis. Aquando da aplicação dos planos de ação junto dos colegas, os líderes de topo e intermédios, devem prestar atenção à tomada de decisão, à forma como comunicam, às oportunidades que surgem nas reuniões e que podem melhorar o planeamento inicial. É, também, muito importante que cada líder realize a autorreflexão sobre a sua atuação e que seja implementada a revisão periódica das decisões tomadas, porque assim é possível proceder à correção das ações que não estão a produzir os efeitos desejados.

Das entrevistas, podemos inferir que nos Agrupamentos de Escolas onde a líder de topo tem um estilo de liderança mais “autoritário” e não tem em consideração as opiniões dos líderes intermédios o relacionamento interpessoal é mais complicado e a desmotivação instala-se, afetando o desempenho profissional dos docentes (no Agrupamentos dos Plátanos, mas



sobretudo no dos Eucaliptos). Nos outros agrupamentos fica facilitada a melhoria organizacional, a tomada de decisão, o trabalho colaborativo, a definição de estratégias e metodologias de trabalho diferenciadas, a elaboração e a troca de materiais.

Mas, de que forma o clima escolar pode influenciar o desempenho dos líderes intermédios? Neste estudo foi possível perceber que nos Agrupamentos de Escolas de menores dimensões o clima escolar é bom e o trabalho realizado pelos líderes intermédios fica, assim, facilitado e existe uma maior articulação com a Direção. Pelo contrário, nos Agrupamentos de maiores dimensões esta relação de proximidade com a Direção fica, desde logo, comprometida, porque o volume de trabalho de ambas as partes é muito maior. As condições físicas e os horários são, também, obstáculos que dificultam a reunião dos docentes, compromete a promoção do trabalho colaborativo, a definição de estratégias a adotar e compromete o clima organizacional. Por outro lado, um líder determinado e seguro, como o do Agrupamento dos Sobreiros, cria nos seus colaboradores um sentimento de confiança de tal forma importante que os estimula e mobiliza para a criação de momentos de cooperação no processo de melhoria organizacional e profissional. Por sua vez, um líder mais descontraindo no processo de liderança e que tem confiança nos seus colaboradores, nomeadamente os mais experientes, ajuda-o a criar um clima de satisfação no trabalho e potência a partilha da visão sobre as melhorias organizacionais a adotar numa situação concreta – tal como acontece no Agrupamento das Acácias.

Nas entrevistas realizadas verificou-se que os líderes de topo dos Agrupamentos de grandes dimensões (Agrupamento dos Plátanos e dos Eucaliptos) não levam em consideração as opiniões dos líderes intermédios no momento de decisão, não conhecem bem o funcionamento das Organizações Escolares que gerem e muito menos como os seus colaboradores colocam em prática as medidas delineadas em Conselho Pedagógico. Este facto vai dificultar a criação de uma cultura de sinceridade, porque as pessoas não se sentem livres para expressar a sua opinião e, por outro lado, provoca a rutura constante do estado de ordem aquando dos processos de mudança organizacional.

Foi possível perceber, através das entrevistas realizadas, que no Agrupamento das Acácias existe uma cultura de proximidade e de relações profícuas assentes no diálogo, o que facilita o acolhimento dos novos elementos na organização e potência a ajuda que eles terão no desenvolvimento do seu trabalho. Existe um sentimento de pertença e de identificação com a Organização Escolar, facto que motiva quem lá trabalha.

Das entrevistas apercebemo-nos que a criação de uma cultura própria de um Agrupamento de grandes dimensões torna-se uma tarefa complicada, pois é difícil desenvolver

um espírito de coesão entre duas ou mais escolas que têm particularidades e formas de funcionamento muito próprias. Daí a dificuldade de criação de uma cultura própria e a adaptabilidade das pessoas não ser muito pacífica, porque as pessoas não se reveem nas normas e valores que não eram os seus. Por conseguinte, instala-se o descontentamento no trabalho e a dificuldade em seguir as normas, agora, instituídas na Organização Escolar.

De que forma a formação em contexto de trabalho contribui para melhorar o desempenho das lideranças intermédias? Como respondem os líderes intermédios aos desafios impostos pela implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular? Foi possível constatar nas entrevistas realizadas que os líderes intermédios e os docentes dos Agrupamentos estudados apostam pouco na sua formação pessoal ao longo da sua carreira. Todavia, no Agrupamento das Acácias, o conhecimento adquirido, com a formação interna e o trabalho colaborativo, contribui para a definição de novos objetivos, melhorar os procedimentos e elevar as expetativas dos líderes intermédios, prepara-os para enfrentar as mudanças e para aproveitar as novas oportunidades para alcançarem o êxito individual e coletivo. Embora a aprendizagem organizacional esteja mais ou menos institucionalizada nos outros Agrupamentos estudados, ainda não permite, aos líderes intermédios, o desenho de ações corretivas no seu desempenho, caso existam debilidades ou fracassos dignos de registo.

No que à implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular diz respeito, é possível depreender, das informações recolhidas nas entrevistas, que os líderes intermédios dos Agrupamentos dos Plátanos, Eucaliptos e Acácias têm como propósito implementar estratégias que têm como intento a melhoria dos processos de ensino e dos resultados alcançados pelos estudantes.

Da comparação dos Relatórios de Avaliação Externa percebemos que no Agrupamento das Acácias são seguidas as estratégias já implementadas pela Direção anterior, mas são feitos ajustes no processo educativo, de decisão e administração para se adaptar e responder de forma eficaz aos desafios atuais. Nos Agrupamentos dos Eucaliptos e dos Plátanos existe a preocupação de melhorar o processo educativo, tendo como propósito a melhoria do sucesso escolar e da disciplina. No primeiro caso, valoriza-se a reflexão conjunta antes da tomada de decisão, a implementação de um processo de Supervisão Pedagógica, a monitorização constante dos procedimentos adotados, tendo em vista a inovação e o sucesso educativo. No segundo caso, valoriza-se a implementação de vários projetos, o trabalho colaborativo, a adoção de metodologias de trabalho desafiantes para promover o sucesso educativo, formar um cidadão com o perfil adequado para encarar o futuro incerto na sociedade do conhecimento e dar cumprimento às metas definidas no Projeto Educativo.

Das entrevistas foi possível verificar que o desafio da implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular, ainda, não despertou a necessidade de questionar as decisões tomadas pela Direção ou pelo Conselho Pedagógico na maioria dos Agrupamentos estudados e que já a implementam de forma voluntária (Agrupamento das Acácias e dos Plátanos). Mas, qual será o motivo? Os líderes intermédios não estão habituados a fazê-lo por não terem experiência ou segurança; e os líderes de topo não permitem que o seu poder de decisão seja posto em causa. O ideal é que os líderes intermédios e os docentes não sejam meros executores das decisões de outrem e possam rejeitar a ideia que a Escola é pensada do topo para a base. Não podem estar moldados ao pacifismo, conformismo e ao destino que parece acabado. Devem, pelo contrário, ser incentivados e mobilizados para terem uma ação participada, de construção, de diálogo, reflexão, iniciativa e experimentação.

Diz-nos a literatura que cabe aos docentes reconhecerem a necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência profissional para influenciarem a aprendizagem dos seus alunos e a eficácia da escola. Se o projeto colocado em prática por uma Organização Escolar não for pertença de todos os intervenientes dificulta a planificação e a gestão dos processos por falta de empenho e acompanhamento por parte dos seus elementos. Quando se juntam sinergias para responder aos desafios lançados pela sociedade atual e as necessidades dos alunos, o processo educativo será de qualidade, haverá diversificação de processos e a implementação de dinâmicas de ação ricas e eficazes.

Embora os resultados apurados neste âmbito do estudo não permitam uma generalização, podemos conjecturar que, maioritariamente, os diretores prefiram controlar tudo na Organização Escolar, por não conseguirem fazer uma distribuição efetiva da sua liderança. Sobre este fenómeno pouco ou nada se sabe, daí serem relevantes os resultados do estudo sobre esta matéria, na medida que são inéditos e carecerem de uma investigação mais aprofundada. Seria muito interessante perceber que formação possuem os nossos diretores escolares e se esta influencia a criação de escolas inovadoras e bem-sucedidas em termos de resultados escolares.

### **Em que medida é que as lideranças intermédias dos Agrupamentos de Escolas promovem mecanismos de cultura e avaliação organizacional?**

Os líderes intermédios dos Agrupamentos de Escolas estudados não promovem a cultura de avaliação organizacional. A monitorização das ações de melhoria implementadas para aperfeiçoar o funcionamento organizacional é considerada desnecessária e muito burocrática. De uma forma geral, apenas fazem a recolha e a organização dos resultados escolares dos

estudantes para procederem à reflexão sobre as causas do insucesso e para definirem estratégias de atuação futuras.

Importa saber quem são os docentes que possuem o perfil para desempenhar cargos de liderança intermédia e como devem ser escolhidas. Os diretores entrevistados assumem que são eles que escolhem os docentes que, a seu ver, possuem o perfil adequado para o desempenho do cargo. O entrevistado E1 assume que é difícil reconhecer quais as pessoas que possuem as características adequadas para desempenhar o cargo de líder intermédio. De entre os nomes sugeridos pelo diretor, os docentes escolhem o colega que consideram ser o mais habilitado para desempenhar essas funções. O entrevistado E2 é da opinião que devem ser os seus pares a escolher a pessoa que consideram mais competente para o exercício da função e não o diretor (por ter formação específica e ser autónomo).

Os líderes intermédios são os docentes que possuem mais capacidade para o desempenho do cargo ou aquelas que, à partida, estão de acordo com as opções tomadas pelo diretor? A experiência profissional ou as habilitações académicas do candidato não são sinónimos de competência e de aptidão para coordenar o trabalho dos colegas, mas os diretores têm a oportunidade de escolher as pessoas que não irão fazer oposição às suas iniciativas e decisões.

Da revisão de literatura percebemos que nas escolas consideradas verdadeiras comunidades de aprendizagem, a liderança está baseada em ideias, valores partilhados e conceções fortes que se tornam fontes mobilizadoras da execução de tarefas e para o desenvolvimento de compromissos conjuntos. As escolas veem-se, assim, obrigadas a assegurar princípios e tradições democráticas fundamentais para a sua gestão e organização. Esta é a forma de sustentar uma visão e uma liderança característica da própria escola. Das entrevistas realizadas, percebemos que o tipo de liderança exercida pelo líder de topo influencia a corresponsabilização dos líderes intermédios no processo da tomada de decisão e é responsável pela motivação que os impele a introduzir mudanças na sua forma de atuação para perseguirem os objetivos aceites, pois só assim podem operar processos de mudança e inovação organizacional. É necessário que a liderança seja distribuída, para que o ambiente seja de confiança e facilite a tomada de decisão.

Quando a decisão está centralizada na pessoa do diretor, não se pode dizer que a liderança seja distribuída como nos dizem os nossos entrevistados. Os líderes intermédios demonstraram incapacidade de iniciativa, falta de formação e pouco poder de decisão. Os diretores disseram-nos que são eles a tomar a decisão final, embora estejam recetivos às sugestões emanadas pelos líderes intermédios. A delegação do poder de decisão só seria

possível se existisse um ambiente de confiança, uma cultura de mudança e a focalização das atenções na consecução do Projeto Educativo e na melhoria do funcionamento organizacional.

Nas entrevistas apercebemo-nos que a cultura e o clima de escola influencia o modo como as pessoas se relacionam, comunicam entre si, procuram as soluções para os problemas organizacionais detetados e desencadeiam as ações de mudança. As expectativas depositadas nos líderes intermédios, por parte do diretor, não são muito elevadas, porque ele não consegue distribuir o poder e não lhes reconhece competências para tomar decisões relevantes para o funcionamento organizacional. Os líderes intermédios entrevistados, por norma, não são pessoas reflexivas, atualizadas e/ou experientes. A reflexão individual permitiria a definição de prioridades, em forma de desafio, que orientariam a sua atuação enquanto líder. Ele deve focalizar os colegas para o cumprimento da missão da escola, das metas fixadas e dos seus objetivos estratégicos; têm, também, que fazer o desenho das estratégias a implementar para melhorar o sucesso educativo e definir os resultados que pretendem alcançar.

A Autonomia e Flexibilidade Curricular serve de “alavanca” para instituir a mudança, a melhoria e a inovação nas Organizações Escolares? Como pudemos verificar pelos testemunhos dos nossos entrevistados, houve uma tentativa de promover o trabalho colaborativo entre os docentes, a construção e partilha de materiais pedagógicos, a organização do currículo e a formação em contexto de trabalho. Mas, para produzir efeitos a longo prazo, a liderança deve ser efetivamente distribuída, será necessária a reestruturação das equipas de trabalho, nomeadamente os Conselhos de Turma, assim como a distribuição do serviço, a organização dos horários dos docentes e dos espaços escolares. Tal como nos dizem os nossos entrevistados, é necessário proporcionar mais condições de trabalho aos docentes, em termos de instalações e recursos educativos e tecnológicos, assim como o tempo disponível para os professores trabalharem em conjunto.

A aplicação da Autonomia e Flexibilidade Curricular devia ser generalizada a todas as escolas do país? Como pudemos perceber, da leitura dos Relatórios de Avaliação Externa e das entrevistas realizadas no Agrupamento dos Sobreiros, no passado houve uma tentativa, embora frustrada, de implementação de um *Novo Modelo de Ensino* com o intuito de melhorar os resultados escolares dos alunos. Como este não foi previamente testado, monitorizado e reavaliado ao longo do tempo para ser melhorado de acordo com as debilidades que iam sendo encontradas, este não permitiu o êxito escolar dos estudantes. Se este *Novo Modelo de Ensino* foi pensado na escola que o implementou e de acordo com as especificidades da população escolar que servia, quem garante que a obrigatoriedade de implementar a Autonomia e

Flexibilidade Curricular irá mudar as práticas educativas dos docentes e melhorar a aprendizagem dos alunos?

Nas entrevistas pudemos perceber que as dificuldades encontradas na implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular são maiores que os benefícios apontados. Assim, podemos inferir que as mudanças devem ser cuidadosamente deliberadas e planificadas no interior da própria Organização para terem repercussões no seu funcionamento, nos processos de ensino-aprendizagem com vista à melhoria dos resultados escolares dos estudantes. Mais uma vez, não foi considerado o professor, as suas competências, as potencialidades das escolas para desenvolver o que determina este normativo legal e pretende-se, a todo o custo, a erradicação do insucesso escolar e a criação de uma escola para todos.

Em que medida a Supervisão pode tornar-se um “instrumento” de aperfeiçoamento da prática letiva e do funcionamento organizacional? Da informação recolhida nos Relatórios de Avaliação Externa e das respostas dos nossos entrevistados, podemos inferir que nestes Agrupamentos de Escolas não é vista como lugar de desenvolvimento profissional, de produção e regulação do conhecimento. Ao ser potenciado o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas profissionais as perceções da realidade ficam sustentadas com dados concretos e rigorosos que suportam a necessidade de melhorar as práticas letivas.

Segundo Alarcão e Canha (2013), a Supervisão deveria ser vista como um dispositivo de desenvolvimento profissional e da própria Organização Escolar, quando é colocada ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas e da qualidade das aprendizagens dos alunos. Os docentes devem ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento profissional, porque se trata de um investimento pessoal, de um desafio e de um comprometimento com a sua atividade. Pode ser encarada como um dispositivo de desenvolvimento da própria Organização Escolar desde que este seja sistémico e estratégico. Deve ser encarada como uma modalidade formativa cujas iniciativas estimulam o desenvolvimento e a aprendizagem individual ou organizacional. Quando tem um pendor mais punitivo, fiscalizador ou inspetivo é rejeitado pelas pessoas.

Que formação é disponibilizada aos líderes intermédios por parte da Escola, dos Centros de Formação ou por parte do Ministério da Educação? Pelo testemunho dos nossos entrevistados, são eles que se mobilizam para partilhar conhecimento adquirido com os seus colegas em momentos organizados para o efeito, na própria Organização Escolar. Da literatura, percebemos que o Projeto Educativo serve como uma referência para a sua atuação e autorreflexão, desde que este expresse a visão da escola, operacionalizada através dos seus objetivos estratégicos. As decisões devem resultar de estratégias e políticas definidas interactivamente e o pensamento sistémico deve ser o organizador da ação. Os líderes

intermédios devem ser elementos presentes, transformacionais e capazes de imprimir o sentido de compromisso para melhorar o desempenho escolar de todos os estudantes.

Os resultados do nosso estudo sobre esta temática são novidade e têm interesse para pesquisas futuras. Podem ser o ponto de partida para compreender como a atuação dos líderes intermédios pode contribuir para a melhoria organizacional e da qualidade dos processos educativos.

**Como é que os atores da comunidade educativa (pais/encarregados de educação, autarquia, professores, funcionários...) percecionam a cultura de avaliação organizacional da escola?**

Os elementos da comunidade educativa, sobretudo os docentes, consideram desnecessário e muito burocrático qualquer processo de avaliação. Os pais/encarregados de educação, alunos e funcionários têm um papel pouco ou nada interventivo no processo de Autoavaliação da escola, motivo pelo qual nem fazem parte das equipas constituídas para o efeito. No que diz respeito à Avaliação Externa, os docentes consideram que não é tido em consideração a realidade de cada Organização Escolar, porque os elementos da IGEC permanecem pouco tempo nas escolas e tudo o que irão ver e ouvir é preparado com antecedência pelos diretores.

A Avaliação Organizacional está a cumprir os objetivos definidos aquando da sua idealização? A Avaliação Externa está a cumprir, em parte, os intentos esperados, na medida que funciona como forma de prestação de contas e é considerada avalizada para detetar as potencialidades e fragilidades de cada Agrupamento de Escolas. A Autoavaliação, ainda, está longe de se constituir como um instrumento de avaliação credível e determinante para antecipar as ações de melhoria a implementar na Organização Escolar e, ainda, não serve de referência aquando da tomada de decisão.

Dos testemunhos dos nossos entrevistados podemos deduzir que em nenhum Agrupamento de Escolas estudado existe uma verdadeira cultura de avaliação organizacional e, assim, esta não se constitui como um processo de recolha de informação pertinente e precisa sobre o “estado de maturação” da organização e das suas debilidades. É fundamental que se instituem sistemas de avaliação e monitorização constante das ações implementadas para que todos os atores da comunidade educativa tomem consciência do “estado de maturação” da organização, fruto de uma reflexão sistemática e rigorosa, e assim se sintam confiantes quando propõem mudanças nos processos, administrativo e educativo, vigentes em cada escola.

Da leitura dos Relatórios de Autoavaliação e dos Relatórios de Avaliação Externa depreendemos que a Avaliação Interna pouco ou nada contribui para a institucionalização de ações de melhoria relevantes para a melhoria do serviço prestado e da qualidade do ensino ministrado em cada Organização Escolar. No discurso dos entrevistados “lê-se” a necessidade de prestar contas no final de cada ciclo avaliativo externo. O processo de Autoavaliação, nos Agrupamentos estudados, ainda não se constitui como um instrumento de recolha de informação sobre as suas verdadeiras necessidades organizacionais, facto que impossibilita a tomada de decisões fundamentadas por prioridades e que respeitem o caminho traçado para produzir conhecimento sobre o seu funcionamento. A informação recolhida sobre os resultados escolares e da satisfação dos atores educativos sobre a forma de gestão da escola podem reforçar a capacidade, dos Órgãos de Gestão e da equipa de Autoavaliação, de planear e implementar planos de melhoria tendo em vista o desenvolvimento organizacional, profissional e o aperfeiçoamento das aprendizagens dos alunos.

Os Relatórios de Avaliação Externa dos Agrupamentos de Escolas estudados deixam claro que os diretores e os líderes intermédios são responsáveis pela construção e o estabelecimento da cultura de avaliação, embora esta seja considerada, pelos entrevistados, um instrumento de controlo, pouco formativa e motivadora. No discurso dos nossos entrevistados depreendemos que a Avaliação Externa é mais valorizada do que a Autoavaliação, tem produzido efeitos e impactos moderados ao nível da liderança de topo e poucos nos cargos de coordenação de liderança intermédia. Todavia, tem alguma influência no domínio pedagógico, assim como no envolvimento dos professores nos processos de decisão e melhoria escolar. No que à Autoavaliação diz respeito, os efeitos e impactos operados nos cargos de liderança não foram nenhuns, embora tenha alguma expressão na monitorização dos resultados escolares e, consequentemente, nos processos de ensino.

A literatura sistematiza os objetivos da Avaliação Externa: assegurar a mesma qualidade educativa a todos os cidadãos independentemente do seu nível sociocultural, afetar os recursos monetários e humanos necessários às escolas, assim como detetar problemas de justiça e equidade entre as diferentes Organizações Escolares. Então, impõe-se perceber a razão pela qual, ainda, não foram tomadas medidas políticas suficientes para que estes objetivos fossem alcançados? Os dados apurados neste estudo permitem-nos afirmar que não basta decretar a autonomia das escolas no processo pedagógico se os diretores e restantes docentes não possuírem formação específica e competência para saberem fazer uso dela; não é possível haver justiça e equidade entre as diferentes Organizações Escolares se as condições físicas e os recursos humanos e monetários afetos às escolas não permitirem proporcionar as mesmas



condições de ensino para todos os alunos; não é possível assegurar a mesma qualidade educativa a todos os alunos se, nas escolas de Territórios de Intervenção Prioritária, o corpo docente não for estável e experiente; e a qualidade do ensino não pode ser a mesma em todas as escolas, porque os alunos com condições socioeconómicas mais desfavorecidas estão, por norma, concentrados em alguns estabelecimentos de ensino.

Conclui-se, assim, que embora os resultados do estudo não possam ser generalizados a todos os Estabelecimentos de Ensino, podemos, no entanto, extrapolar esta conclusão para outras realidades aproximadas das estudadas, na medida que a organização social da população em Portugal é semelhante em todo o território nacional e daí terem sido criados os Territórios de Intervenção Prioritária. Podemos, também, inferir que nas escolas portuguesas, a Avaliação Externa é vista como um processo de prestação de contas acerca do serviço educativo ministrado e possibilita aos diretores, menos críticos e inovadores, o desenvolvimento de ações de melhoria que não haviam imaginado.

Temos, também, que questionar: qual a contribuição do Conselho Geral para assegurar a qualidade e a equidade educativa? O Conselho Geral, como “Órgão de Direção Estratégica e responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola”, tem o dever de “acompanhar a ação dos demais Órgãos de Administração e Gestão”, assim como o dever de assegurar o cumprimento dos princípios orientadores e objetivos que constam no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, revogado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Assim sendo, o Conselho Geral tem o dever “promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular”; “promover a equidade social”; “assegurar as melhores condições de estudo”; e “manter a disciplina”. Em relação a este aspeto, os nossos entrevistados referem que o Conselho Geral não tem essas competências e os inquiridos salientam que este Órgão não contribui o suficiente para a promoção do trabalho colaborativo. De referir, também, que este Órgão e a Direção não envolvem todos os atores educativos no processo de Autoavaliação e na discussão dos resultados obtidos, tal como ficou bem patente nas respostas dos nossos entrevistados.

Embora os resultados do nosso estudo não sejam novidade, por estarem de acordo com o estado atual da investigação, podem despertar no poder político o interesse em melhorar as políticas educativas e os diretores passarem a confiar mais nas potencialidades da Avaliação Interna das Organizações Escolares.

### **Que estratégias são implementadas pelos Agrupamentos de escolas para melhorar os processos de ensino-aprendizagem e os resultados dos alunos?**

Os entrevistados dos Agrupamentos de Escolas estudados apostam num conjunto de estratégias para promover a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e do sucesso educativo, das quais se destacam: a coadjuvação em sala de aula e no trabalho colaborativo entre os docentes; o fomento de um ambiente escolar tranquilo e propício à aprendizagem; aplicação de processos de ensino-aprendizagem estimulantes, que respeitem as características dos alunos e o seu grau de motivação; facultar apoios contextualizados com o trabalho desenvolvido na sala de aula; o desenvolvimento de atividades que promovam a articulação vertical e horizontal do currículo; a implementação de práticas de diferenciação pedagógica; o desenvolvimento de atividades interdisciplinares; a diversificação de formas de avaliação dos alunos; o aumento e diversificação da oferta formativa; a articulação da ação do diretor de turma com a família para melhorar a disciplina na sala de aula; a aplicação de instrumentos de avaliação comuns para garantir a fiabilidade e confiança no processo avaliativo; a formação dos docentes em didática; a partilha de informações e de materiais pedagógicos.

Os entrevistados do Agrupamento dos Sobreiros fizeram, também, referência ao apoio especializado às famílias e às crianças e jovens que são excluídos pela sociedade, por terem uma educação pobre em valores e por possuírem interesses divergentes daqueles que a escola procura incutir. No Agrupamento das Acácias, os entrevistados fizeram referência ao desenvolvimento do *Trabalho Autónomo*, do *Prolongamento* e de Atividades de Enriquecimento Curricular para melhorar os resultados escolares. Os líderes intermédios, entrevistados no Agrupamento dos Plátanos e dos Eucaliptos, referiram a construção de percursos de cidadania ativa para os alunos, o que implica o seu envolvimento em ações e projetos em áreas como a saúde, o ambiente e a solidariedade.

Mas, a “escola paralela” não será determinante para melhorar os resultados escolares dos estudantes? A investigação já provou que os alunos cujas mães possuem maior escolarização são aqueles que alcançam melhores resultados escolares, mas não podemos esquecer que hoje se desenvolveu um “mercado paralelo de explicações” no qual as famílias apostam para que os filhos obtenham sucesso educativo. Assim, será impossível saber com precisão se as medidas educativas institucionalizadas pelas escolas são, efetivamente, as responsáveis pela melhoria dos resultados escolares dos seus estudantes. Mas, este facto requer que a escola seja muito inovadora, ambiciosa e desafiante, para que docentes e alunos estejam motivados para melhorar o seu desempenho.

À semelhança do que já é sobejamente conhecido pela investigação, os nossos entrevistados, quando questionados sobre as estratégias utilizadas para melhorar o desempenho dos estudantes, refugiaram-se em questões externas a si e na pressão que sofrem para melhorar as práticas de ensino e os resultados escolares. Apontaram como fatores inibidores do sucesso das ações implementadas, pela escola, para melhorar os resultados alcançados: o “clima de escola”, o tempo despendido para colocar em prática as medidas de melhoria do funcionamento da Organização Escolar, a “massa humana” que a escola serve, as características socioeconómicas e culturais das famílias, a falta de apoios apropriados e suficientes para a sua população escolar, as diferenças enormes entre a forma de Avaliação Interna e a exigência da Avaliação Externa dos alunos.

Percebemos, também, que os entrevistados consideram que a concentração da atenção dos docentes na melhoria dos resultados dos alunos vai desencadear a melhoria das práticas letivas. A cogitação sobre o assunto implica, também a monitorização constante e sistemática dos resultados escolares alcançados pelos alunos, quer internos quer externos, com a finalidade de detetar os pontos fortes e fracos das ações colocadas em prática e para desencadear iniciativas de melhoria, de forma a colmatar os problemas identificados. Por norma, todos os Departamentos Curriculares dos Agrupamentos Escolares estudados realizam balanços periódicos sobre os resultados escolares, o que evidencia um trabalho minucioso na análise do desempenho dos alunos, na identificação das causas do insucesso, assim como na definição de estratégias e medidas de promoção do sucesso escolar.

Se esta reflexão conduz à melhoria das práticas letivas, por que razão os resultados escolares dos alunos não melhoram? O que falta saber são os fatores intrínsecos ao insucesso e focalizar a avaliação em tudo o que é importante, significativo e emergente. Segundo os nossos entrevistados, a Avaliação Interna dos estudantes é mais valorizada e considerada mais fiável pelos docentes, por ser realizada ao longo do ano e por ter critérios de avaliação distintos, nomeadamente as atitudes e o desempenho em sala de aula. Na Avaliação Externa são avaliadas competências de desempenho cognitivo e esta contribui para aumentar a competitividade entre as escolas.

Neste estudo pouca ou nenhuma relevância foi dada à necessidade de revitalizar as competências didáticas dos docentes. Mas, os docentes já compreenderam que o foco prioritário para a melhoria escolar é a aprendizagem dos alunos. Por isso, na sala de aula é muito importante estabelecer interações estimulantes entre o professor e os alunos para potenciar o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem. Por outro lado, é necessária a programação

de atividades estimulantes para os estudantes e com expressão na sua vida quotidiana para que as aprendizagens passem a ser consistentes, relevantes e possuïrem sentido.

Por que razão é tão importante a implementação de verdadeiros Projetos de Supervisão nas escolas? Da descrição dos nossos entrevistados pudemos verificar que não são aplicadas práticas supervisivas nas escolas ou servem, apenas, para cumprir calendário. Assim, podemos concluir que nem o observador nem o observado aprendem com as conceções e as perceções do outro. Seria de esperar que o diálogo construtivo e franco entre ambos os alertasse para situações que necessitariam de ser corrigidas e, desta forma, poderiam enriquecer as suas práticas profissionais. A diferenciação pedagógica e as dinâmicas de monitorização dos resultados escolares parecem ser o motor do desenvolvimento profissional dos docentes e a ação educativa promotora de aprendizagens. A forma como os nossos inquiridos percecionam o conceito de Supervisão tem a ver com as dinâmicas instituídas pela Organização Escolar para melhorar as práticas profissionais dos docentes e os resultados escolares dos estudantes.

Com a implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular instalou-se nas escolas estudadas a necessidade de criar ambientes propícios à aprendizagem em contexto de trabalho, centrada nos seus recursos internos e tendo em atenção as características da sua população escolar. Agora, a mudança está centrada a nível das lideranças intermédias e dos Conselhos de Turma, por isso é fundamental que o ensino passe pela construção coletiva dos currículos, pela definição de critérios de sucesso coerentes e por aprendizagens essenciais duradouras. A aprendizagem deve ser “durável” e fazer sentido, para que o conhecimento possa ser aplicado em situações bem diversas.

Como pensam os líderes de topo e intermédios destas escolas incentivar a melhoria das práticas profissionais dos docentes? Dos resultados das entrevistas é possível inferir que a maioria dos docentes destas Organizações Escolares não acredita nas potencialidades das práticas supervisivas. Por isso, os líderes de topo e intermédios apostam no desenvolvimento de projetos de cariz interdisciplinar, no trabalho colaborativo, assim como na troca e construção de materiais pedagógicos em conjunto. Mas, está a ser difícil encontrar tempos, espaços e objetivos concretos para que possam ser aplicadas dinâmicas colaborativas de trabalho e criados momentos de aperfeiçoamento e de reflexão entre os docentes. No discurso dos entrevistados “ouve-se” falar na formação em contexto de trabalho promovida pelos próprios docentes da Organização Escolar.

Na perspetiva de Cabral (1999), para se efetivar a mudança das práticas profissionais são vários os desafios que devem ser ultrapassados, uns intrínsecos à própria pessoa e outros

impostos pela própria dinâmica da Organização Escolar, pelo poder central e pelas mudanças na sociedade do conhecimento.

Atualmente, as mudanças que se operam nas escolas não acompanham as que se operam na sociedade do conhecimento, porque não se consegue mudar mentalidades à “velocidade de um clique”. A atividade docente depende da mobilização dos múltiplos conhecimentos do professor, da sua forma de agir e de pensar. Mas, é a sua forma de pensar que serve de “alavanca” para desencadear, em cada indivíduo, a necessidade de se desenvolver profissionalmente.

Segundo Cabral (1999), a prática docente é o núcleo de melhoria e o foco do trabalho conjunto deve ser o serviço efetuado com a turma. Então, o que é necessário fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos? Pode inferir-se, das entrevistas realizadas, que é necessário proceder a diferentes modos de gerir a aula e de planificar as atividades desenvolvidas. A partir da reflexão individual dos docentes é possível identificar as mudanças que devem ser instituídas no processo de ensino-aprendizagem e na forma de os avaliar. Aos alunos deve ser assegurado o desenvolvimento de capacidades e o domínio de conhecimentos que certifiquem o seu sucesso escolar e a equidade a nível social.

Cabe ao professor encontrar as estratégias, os procedimentos e as medidas adequadas a cada situação de forma a colmatar as dificuldades evidenciadas pelos alunos. Para melhorar os processos de ensino-aprendizagem, os docentes podem socorrer-se da prática supervisiva por ter potencialidades no campo da autorreflexão, da reflexão conjunta e da melhoria das práticas profissionais, com repercussões concretas na aprendizagem dos alunos.

Neste estudo verifica-se que os líderes de topo centram a sua atenção no caminho traçado para melhorar os processos de ensino-aprendizagem e nas metas definidas no Projeto Educativo do Agrupamento. Os líderes intermédios entrevistados demonstraram um conhecimento razoável do Projeto Educativo do Agrupamento, assim como das potencialidades e fragilidades diagnosticadas à Organização Escolar, pelo que se mobilizam para tornar a escola um lugar mais agradável, menos conflituoso, mais próspero e bem-sucedido.

Pretendem que a aprendizagem seja de qualidade para todos os estudantes, independentemente da sua classe social; tentam proporcionar aos alunos experiências estimulantes e inovadoras; proporcionam às crianças e jovem oportunidades para adquirirem as competências básicas para a sua integração na sociedade; têm como foco a melhoria do rendimento escolar e a criação de uma cultura de responsabilidade compartilhada.

O que diferencia os Agrupamentos estudados é o modo como estão a tentar alcançar os seus objetivos, embora três deles tenham aproveitado para implementar o Projeto de Autonomia

e Flexibilidade Curricular. Em cada Agrupamento Escolar são desenvolvidas dinâmicas de trabalho muito distintas, porque possuem realidades desiguais, uma cultura de trabalho própria e relações pessoais díspares.

### **Como é que os Agrupamentos de Escolas avaliam e monitorizam a avaliação interna?**

Como resposta a esta questão obtivemos dados sobre a Avaliação Interna dos estudantes e da Organização Escolar. A forma como os Agrupamentos de Escolas avaliam e monitorizam os resultados internos dos alunos pode variar de Agrupamento para Agrupamento, mas a metodologia seguida no nosso estudo não nos permite saber ao pormenor o que é realizado e como são utilizados estes dados. No entanto, foi possível apurar que em todos os Agrupamentos de Escolas estudados se faz a recolha trimestral dos dados relativos aos resultados dos alunos para serem analisados em reuniões de Departamento. Resultará, também, a definição de melhorias na ação educativa e na forma de avaliação dos estudantes. No final, o Conselho Pedagógico pronunciar-se-á sobre as decisões tomadas em reunião de Departamento.

No que à Avaliação Interna e monitorização da Organização Escolar diz respeito, foi possível perceber que esta é realizada para intentar ações que conduzem ao progresso do funcionamento organizacional, à melhoria das ações pedagógicas, a equidade e qualidade da educação, assim como a melhoria dos resultados escolares. Depois de recolhida a informação necessária, esta é tratada, analisada e tomada em consideração no momento de decisão.

A avaliação e monitorização interna dos resultados escolares e do funcionamento organizacional são determinantes para agilizar ações de melhoria com expressão nos resultados obtidos no futuro? No que aos resultados escolares internos diz respeito a sua monitorização constante promove a reflexão sobre as causas do insucesso e das ações que poderão melhorar ou reverter as situações indesejadas. No que diz respeito à avaliação organizacional, podemos dizer que não terá grande expressão nas ações futuras. Dado que a avaliação organizacional interna não é valorizada pelo líder de topo, não é feito muito investimento e não se procura rigor na sua implementação. Como não envolve todos os elementos da comunidade educativa e não promove a reflexão alargada dos resultados obtidos, dificilmente será encarada como necessária e importante na definição das ações de melhoria para melhorar os meios e os resultados da Organização.

Dos testemunhos recolhidos, foi possível constatar que se pretende que as decisões tomadas tenham reflexos nas práticas pedagógicas e nos resultados obtidos na Avaliação Interna e Externa dos estudantes. Os docentes, quando estão na posse destes dados e são desafiados a refletir sobre os mesmos, tomam consciência que devem mudar e diversificar as suas práticas

letivas em sala de aula, para motivar e envolver mais os estudantes nas atividades propostas, de forma a melhorar o sucesso escolar. Estes dados contribuem, também, para a definição das medidas mais adequadas para tornar as aprendizagens significativas e para afetar os recursos humanos necessários para combater as assimetrias existentes nos conhecimentos dos alunos.

Da leitura dos Relatórios de Autoavaliação e de Avaliação Externa, assim como dos testemunhos dos entrevistados percebemos que nos Agrupamentos estudados se faz uso dos dados recolhidos sobre os resultados escolares, mas nem todos transformam a informação em conhecimento e ações verdadeiramente construtivas que visam a melhoria das necessidades e problemas evidenciados, neste campo, pela Instituição. Verificou-se, também, que os resultados apurados pela equipa de Autoavaliação ainda não servem para apurar se os processos de mudança implementados no Agrupamento funcionam, nem contribuem para melhorar o ensino e, conseqüentemente, os resultados escolares dos estudantes.

Dos testemunhos dos entrevistados não foi possível perceber se a cultura da escola influencia a forma como se desenvolve o planeamento da melhoria, a sua exequibilidade e o modo como são alcançados os resultados no processo de tomada de decisão. Assim sendo, não é possível saber quais as alterações efetuadas nos processos de ensino e como é usada a informação para o controlo do próprio desenvolvimento profissional. Mas, é notório o acompanhamento dos resultados escolares e que existe uma interiorização, por parte dos docentes, da necessidade de adoção de procedimentos que tenham reflexos nas suas práticas pedagógicas e nos resultados obtidos pelos alunos na Avaliação Internas e nas Provas de Aferição/Exames.

Das entrevistas e dos inquéritos constatou-se que a tomada de decisão não é participada, facto que não gera consensos em algumas Organizações Escolares estudadas e o fluxo das ideias tem, maioritariamente, o sentido descendente na hierarquia organizacional. Assim, torna-se difícil desenvolver compromissos e potenciar o reconhecimento das competências interpessoais entre pares. O funcionamento das escolas é muito burocratizado, os líderes intermédios desempenham funções mecanicistas e de acordo com as orientações do diretor.

De que forma a cultura de escola influencia a aprendizagem organizacional? Embora as pessoas estejam organizadas em equipas de trabalho que possuem propósitos e objetivos comuns, os seus elementos têm visões particulares da realidade “fruto” da sua experiência pessoal e profissional. Como a cultura de escola está intimamente ligada ao estilo da liderança de topo e desenvolve-se durante o processo de integração social, a aprendizagem organizacional fica comprometida na maioria dos Agrupamentos de Escolas estudados, porque não se operam,

de forma voluntária, a mudança de atitudes, a autonomia, a flexibilidade, a colaboração e a abertura à alteração de práticas.

Verificou-se, através dos testemunhos dos nossos entrevistados, que nos Agrupamentos dos Plátanos e dos Eucaliptos, os estabelecimentos de ensino que os formam continuam a ter um sistema de valores próprio, possuem uma linguagem especializada só sua, um conjunto de conceitos próprios que orientam as atividades desenvolvidas, mas que estão interligados com os que constam do referencial da Escola Sede através de normas e prioridades.

Os resultados obtidos referentes a esta questão empírica foram inesperados, dado que inicialmente não estava previsto que os docentes se pronunciassem sobre os resultados escolares dos alunos. Mas, seria pertinente aprofundar a influência da cultura, do clima e da dimensão da escola na aprendizagem organizacional.

### **Que fatores promovem a eficácia organizacional dos Agrupamentos de Escolas?**

Numa “escola disputista”, orientada pelo currículo e pela perceção do adulto sobre a formação necessária para os alunos não é tida em consideração a opinião dos mesmos sobre o processo de ensino-aprendizagem, as suas emoções e interesses, a sua cultura e o seu poder criativo. Como conciliar estes fatores e tornar a aprendizagem um processo desafiante, motivador e com sentido na perceção do estudante? Desde logo, há que repensar as atuais políticas educativas e a formação dos docentes, a reformulação das orientações pedagógicas emanadas pelos órgãos competentes da escola, assim como as atuais formas de ensino e de aprendizagem. A escola tem que passar a ser atrativa e estimulante para os estudantes e, por sua vez, responder às suas verdadeiras necessidades formativas e prepará-los para um futuro desconhecido e incerto.

Como responder a este desafio se o futuro da escola não acompanha as mudanças operadas na sociedade e no mundo globalizado? Isto implica sair do estado de letargia que se vive nos órgãos de decisão central e nas escolas. Não se alteram mentalidades de um momento para o outro e é necessária a descentralização do poder e conferir verdadeira autonomia às escolas para a tomada de decisão. É necessário a adoção de medidas impactantes e sustentáveis no tempo em cada Organização Escolar, para que a aprendizagem se torne um estímulo à curiosidade natural da criança e desafiante para os jovens.

Conjugando a perspetiva de diversos autores, como Bennis e Nanus (1985), Bolívar (2012), Barroso (2005), Fullan (1993), Pacheco e Pereira (2007), permite-nos dizer que a aprendizagem organizacional ocorre nas Organizações Escolares onde existe um ambiente propício à aprendizagem em grupo, autonomia, novas formas de liderança, diálogo reflexivo,



pesquisa ajustada às necessidades, preferência pela avaliação formativa comum, melhoria das estratégias de ensino e desenvolvimento profissional coerente com os objetivos da escola.

Qual é o papel e a importância conferida ao coordenador de estabelecimento? Nas entrevistas constatou-se que a comunicação que se estabelece nas Organizações Escolares estudadas de menores dimensões é marcadamente informal, mas quando se trata de um Agrupamento de grandes dimensões o processo de comunicação entre os vários estabelecimentos de ensino fica comprometido e torna-se mais formal. Nestes casos, o papel do coordenador de Estabelecimento é fundamental, pois eles são elementos indispensáveis para esclarecer as orientações superiores, proporcionar o apoio logístico para os colegas poderem realizar as tarefas programadas no Plano Anual de Atividades e incentivar as mudanças de práticas letivas tendo em vista a melhoria do sucesso escolar dos alunos. Neste estudo verificou-se que os docentes do 2.º Ciclo do Agrupamento dos Eucaliptos se sentem muito apoiados pelo coordenador de Estabelecimento; no Agrupamento dos Plátanos os docentes que não lecionam na Escola Sede encontram-se isolados e à deriva, por se tratar de realidades muito diferentes o que requeria a presença continuada da Direção em ambas as Escolas.

Nas entrevistas foi possível verificar que, no Agrupamento dos Eucaliptos, a comunicação interpessoal está comprometida e por essa razão não se conseguem criar relações eficazes na “Escola Sede”. No entanto, no Agrupamento dos Sobreiros, a comunicação que se estabelece entre o diretor e os docentes está a influenciar positivamente o desempenho desses profissionais, na medida que as pessoas se sentem bastante valorizadas e envolvidas no processo de decisão e na melhoria do funcionamento organizacional.

Segundo Pérez e López (2012), o Currículo que é aberto, flexível, prescritivo e orientador, embora apele à sua contextualização e adaptação de acordo com a realidade local e à diversidade da população escolar. Para Bolívar (2012), a democratização do ensino implica a construção coletiva dos Currículos e que sejam definidos critérios de sucesso coerentes, que deem prioridade às aprendizagens essenciais e que as aprendizagens sejam duráveis.

Das entrevistas percebemos que os diretores optaram pela implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular, porque pretendiam que as aprendizagens dos alunos fossem efetivas e significativas, consolidadas e que se fizesse uso de situações concretas. Contudo, continuava a ser necessário melhorar a qualidade do ensino e isso dependia da responsabilização das pessoas mais competentes para orientar todo o processo, da mobilização dos conhecimentos e das práticas, das ações coletivas e do uso de recursos apropriados que refletissem os seus efeitos no ensino e na aprendizagem dos estudantes. Os diretores entrevistados consideraram necessária

a diferenciação pedagógica, a gestão do currículo e a promoção de estratégias de aprendizagem adequadas aos contextos e características dos alunos.

Os nossos entrevistados apontaram várias potencialidades à Autonomia e Flexibilidade Curricular, mas os constrangimentos superaram em número e relevância. Assim sendo, que relevância terá, no futuro próximo, a implementação desta medida aleada à ideia do sucesso pleno? Através da análise dos nossos entrevistados, inferimos que, em nome da Flexibilidade Curricular e do sucesso escolar de todos os alunos, a exigência nos processos de ensino-aprendizagem com o tempo diminuirá. Contudo, o aumento da exigência nos processos de ensino-aprendizagem deverá ser a palavra de ordem e todos os responsáveis educativos devem estar mobilizados para proporcionar aos estudantes experiências de aprendizagem ricas e desafiantes. Para que esta pretensão seja alcançada podem ser criadas novas disciplinas para dar cobro aos *handicaps* dos estudantes, proceder à troca de experiências e à articulação de saberes, assim como a definição de um Currículo adaptado às características da população que a escola serve. Mas, o poder político e os líderes de topo têm a obrigação de proporcionar boas condições de trabalho aos docentes e aos alunos.

De acordo com Bolívar (2012), numa organização aprendente a aprendizagem organizacional não deve ser, apenas, uma ambição de alguns, mas um dever pessoal e coletivo para melhorar os processos de ensino-aprendizagem. Aos líderes escolares de topo cabe a responsabilidade de proporcionar tempos e momentos de aprendizagem/formação em contexto de trabalho, pois o aprendizado individual dos docentes pode e deve contribuir para o conhecimento coletivo.

Os inúmeros constrangimentos apontados, pelos entrevistados, na aplicação da Autonomia e Flexibilidade Curricular resultam de um processo de mudança que não foi progressivo, planeado convenientemente e resultante de consensos firmados no interior da Organização. A generalização da Autonomia e Flexibilidade Curricular a todas as escolas contribuirá para a melhoria efetiva dos processos de ensino-aprendizagem e para a aprendizagem organizacional? O ideal seria a mudança das práticas educativas e da aprendizagem organizacional, mas é essencial a criação de processos e formas de trabalho inovadoras e estimulantes para os docentes e para os estudantes.

Mas, a programação deveria ser feita atempadamente, onde fosse contemplada a criação de espaços de reformulação e a priorização das ações planeadas. Para facilitar a tarefa docente é importante a criação de equipas educativas onde exista unidade na ação e continuidade do corpo docente para criar o compromisso com a missão da escola. A aprendizagem centrada na Organização Escolar prepara os intervenientes para a ação de mudança, melhoria e inovação.

Das respostas dos nossos entrevistados, percebemos que estes dão especial atenção às estratégias de diferenciação pedagógica, ao recurso de metodologias de ensino diversificadas e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos discentes. A adoção destas medidas evita, no futuro, as clivagens sociais? De todo, porque o ensino continua a estar pensado para o “aluno médio”, as metodologias de ensino-aprendizagem empregues ainda não conseguem responder às suas expectativas e não são promotoras de situações de partilha e criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem dentro da sala de aula.

Os nossos entrevistados tinham um conhecimento razoável da missão da escola expressa no Projeto Educativo do Agrupamento, facto que facilita o seu desempenho enquanto líder numa Organização Escolar que se quer progressista. O desenho estratégico das medidas traçadas não parecem ser suficientemente eficazes e ambiciosas para produzirem os resultados académicos e sociais esperados em alguns dos Agrupamentos estudados (Agrupamentos dos Sobreiros e Eucaliptos).

De que forma o processo de comunicação influencia o estabelecimento e a organização dos procedimentos que melhor se adequam à instituição da missão da Organização Escolar? Das entrevistas pudemos inferir que nos Agrupamentos Escolares onde o processo de comunicação é simples, objetivo e célere na disseminação da informação relevante, as decisões e os procedimentos adotados são compreendidos e passam a ter um propósito comumente aceite pelos membros dessa Organização Escolar. O facto dos líderes intermédios conhecerem razoavelmente a missão da escola, facilita a comunicação que estabelece com o líder de topo e com os colegas que dirige. Ele consegue interpretar o que lhe é dito, tanto pelo líder de topo como pelos seus parceiros, facilitando a ordenação das medidas adotadas e permite-lhe fazer sugestões para melhorar o funcionamento organizacional. Verificou-se que no Agrupamento dos Eucaliptos o processo de comunicação é difícil entre os docentes e o líder de topo, por isso são tomadas medidas de forma unilateral, facto que provoca o descontentamento geral e o não envolvimento do corpo docente na concretização dos objetivos estratégicos definidos no Projeto Educativo.

Da perspetiva de diversos autores, tais como Ball (2001), Roldão (2015), Machado (2015), Cabral e Alves (2015), podemos dizer que a autonomia no funcionamento de uma Organização Escolar permite o desenvolvimento da competência de proficiência individual e coletiva se houver tempo para a reflexão e pesquisa pessoal, assim como a partilha de experiências com os colegas. Os professores devem ser encarados como produtores do conhecimento na sua área do saber através da prática e espera-se que estejam na vanguarda da sua área de trabalho e estudo. Mas, no nosso estudo foi possível verificar que a Autonomia e

Flexibilidade Curricular apela à mobilização de conhecimentos e habilidades individuais para estarem ao serviço do grupo de professores que trabalham de forma colaborativa. Os entrevistados reconhecem as potencialidades desta forma de trabalhar, mas verificámos que os docentes mais experientes preferem o seu isolamento profissional.

Os resultados alcançados no nosso estudo estão em linha com o estado atual da investigação. Embora não se possam fazer generalizações podemos, no entanto, verificar que o mesmo se passará em grande parte das Organizações Escolares do nosso país.

Seria interessante a criação de “*Grupos de Discussão sobre Educação*” de âmbito concelhio para promover a formação profissional, sob orientação de um técnico especializado ou por docentes com formação superior em áreas relevantes para ajudar a colmatar as debilidades encontradas nesse grupo de escolas. Esta iniciativa deveria ter o apoio de um Centro de Formação, para conferir credibilidade e a qualidade necessária para a formação dos docentes. A ideia não seria a replicação de bons exemplos em termos de experiências inovadoras, mas sim a abertura de mentalidades e de convicções, com o propósito de despertar nas pessoas a vontade de mudar as metodologias de trabalho, adequando-as às características da população que cada escola serve.

- **Limitações do estudo**

A realização de um trabalho desta envergadura trouxe ao investigador várias limitações que foram sendo ultrapassadas com a colaboração do seu orientador e coorientador. A primeira das limitações sentidas pelo investigador foi encontrar estudos recentes e inéditos sobre o assunto em estudo, porque já haviam sido realizados inúmeros trabalhos que abordavam os temas da Autoavaliação e da Liderança. Depois, foi o primeiro trabalho em profundidade realizado pelo investigador com a agravante deste ter de desempenhar, ao mesmo tempo, a sua atividade profissional normal. Este facto dificultou bastante a realização das entrevistas semiestruturadas, pois foi difícil conciliar o seu horário de trabalho com a disponibilidade dos colegas dos outros Agrupamentos de Escolas estudados. Tanto o investigador como as pessoas entrevistadas ou inquiridas estavam “submersos” em inúmeros afazeres e trabalho burocrático diário.

Num ano de mudanças experimentais na forma de trabalho dos docentes e de implementação de metodologias mais desafiantes em três dos Agrupamentos Escolares e, no outro, o desafio de aumentar o número de alunos na escola e de melhorar os resultados da sua Avaliação Externa complicou a vida nas Organizações Escolares e diminuiu a disponibilidade

de tempo dos líderes de topo e intermédios para participar em estudos como este. Este entrave foi evidente na pouca colaboração dos docentes na resposta aos inquéritos por questionário por via eletrónica, limitação facilmente ultrapassada quando o investigador lhes apresentou o documento em formato de papel. Os entrevistados demoraram muito tempo a dar autorização para o uso das suas declarações, porque não tinham tempo para ler o documento enviado com a transcrição da sua entrevista. O tratamento e a análise da imensidão de dados recolhidos levaram, também, muito tempo.

O investigador desenvolveu a sua atividade profissional como docente ao longo dos últimos anos, conjugando com a difícil tarefa da investigação presente.

- **Pesquisas futuras**

Ao longo desta investigação foram surgindo questões, no âmbito da problemática deste estudo, que ainda não foram aprofundadas ou estudadas, as quais poderão dar origem a pesquisas futuras. As questões que despertaram a curiosidade do investigador são, por exemplo, as que a seguir se apresentam.

1. Pensamos que continua a ser pertinente o estudo da Autoavaliação Organizacional, nomeadamente:
  - Os resultados obtidos com a implementação do processo de Autoavaliação das Escolas determinam as mudanças introduzidas pela escola na sua matriz curricular, na organização do currículo, na constituição e no funcionamento das equipas de trabalho?
2. Que mudanças são introduzidas no funcionamento das escolas para se implementar a Flexibilidade Curricular?
  - Como se operacionalizam as mudanças inerentes à aplicação da reforma encetada pelo Ministério da Educação em 2018?
  - Como trabalham os professores de forma colaborativa?
  - Quem decide as mudanças introduzidas na matriz curricular? Quem participa nesse processo de decisão?
  - O que pensam os alunos sobre a implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular?
  - Como é que os Agrupamentos dinamizam os grupos de aprendizagem?
3. Em que medida o diretor do Agrupamento é um agente administrativo da Administração Central/Governo?

- Como é que o poder central articula e implementa as medidas educativas?
- Quando é que o poder central/governo passou a dar “diretrizes” aos Conselhos Executivos/ diretores de escolas?
- Qual o papel da Autarquia na implementação das medidas educativas?
- Como é que os diretores e o Conselho Geral operacionalizam a articulação de instrumentos de gestão com as Autarquias?
- Existem contratos – programa e comodato – entre o Agrupamento e a Autarquia para a gestão da Educação Pré-Escolar e do primeiro ciclo?
- Que tipo de prestação de contas/accountability é realizado no Conselho Geral do Agrupamento de Escolas? Que tipo de documentos será de divulgação pública?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (s.d.). A análise política das organizações escolares. *Aprender*, 15, pp. 42-49.
- Afosso, A. J. (2004). Há mais vida para além da escola da Ponte. *A Página da Educação*, Ano 13, 134, Maio, p.21.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação. Escolas. Pensar e praticar*. Porto: ASA Editores.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-29). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Coords.), *Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica do Porto Editora.
- Alferes, V., Barreira, C., Bidarra, M. G. & Vaz-Rebelo, M. P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 55-67). Porto: Porto Editora.
- Almeida, J. M. (2010). *A dinâmica dos actores e a problemática comunicacional na construção e implementação do projecto educativo comum do agrupamento de escolas. Um estudo de caso múltiplo. Tese de Doutoramento*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Almeida, M. A. (2012). *Aprender a gerir as organizações no século XXI*. Lisboa: Áreas Editora.
- Almeida, J. M. (2015). Construção e impacto de um observatório da qualidade numa escola TEIP - o seu papel na formação de um novo agrupamento e a articulação com a consultoria. In

J. M. Alves & M. C. Roldão (Coord.), *Escolas e consultorias. Percursos de desenvolvimento* (pp. 113-136). Porto: Universidade Católica editora.

Almeida, J. (2016). Um projeto de supervisão organizacional num agrupamento de escolas TEIP. In C. Palmeirão & J. M. Alves, *Promoção do sucesso educativo. estratégias de inclusão, inovação e melhoria* (pp. 143-165). Porto: Católica Editora.

Alves, J. M. (1998). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições.

Alves, J. M. (1999). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: ASA Editores.

Alves, J. M., Palmeirão, C., Trigo, L. R. & Cabral, I. (2014). A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: a visão dos alunos. *Investigação educacional*, v.14, 173-208.

Alves, J. M. (2015). Lideranças mais profissionais e melhoria das escolas. *Educação, territórios e desenvolvimento humano. Volume I, conferências e intervenções* (pp. 54-65). Porto: Universidade Católica do Porto Editora.

Alves, J. M. (2017). Equidade Educativa. Desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais. In J. Machado & J. M. Alves, *Equidade e justiça em educação. Desafios da escola bem-sucedida com todos* (pp. 65-78). Porto: Universidade Católica.

Ancona, D., Malone, T., Orlikowski, W. & Senge, P. (2016). Louvor do líder imperfeito. In D. Goleman, P. Druvker, J. Kotter, R. Heifetz, D. Laurie, R. Goffee, et al., *Liderança* (pp. 215-236). Coimbra: Actual Editora.

Antúñez, S. (2006). *Claves para la organización de centros escolares*. (6.<sup>a</sup> ed.) I.C.E. Universidade Barcelona: Editorial Horsoni.

Armstrong, M. (2012). *Como ser ainda melhor gestor. Guia completo de técnicas e competências essenciais*. Lisboa: Atual Editora.

Azevedo, J. (2011). *liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2012). Nota de apresentação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol. 12, 3-5.

Azevedo, J. (2016). Nota introdutória. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol. 16, 9-10.

Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.º 2, 99-116.

Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.



- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas`tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.), *A escola pública: regulação, desregularização, privatização* (pp. 19-48). Porto: ASA.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, v.2 , 49-83.
- Barroso, J. (2004). O «estado vassoura» dos excluídos. *Página da Educação*, ano XIII, 139, Nov. 15.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2009). Houve a vontade expressa do ponto de vista político de assumir uma posição de ruptura com o diploma anterior. *A Página da Educação*, série II, 189, Out., pp. 28-31.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Líderes. Las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Barcelona: Editorial Norma.
- Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. MA: Addison-Wesley.
- Bennis, W. & Thomas, R. (2016). Os desafios da liderança. In D. Goleman, P. Drucker, J. Kotter, R. Heifetz, D. Laurie, R. Goffee, et al., *Liderança* (pp. 123-145). Coimbra : Atual Editora.
- Bezares, F. & Eguizábal, A. (1992). *Administración Educativa. Manual del administrador de la Educación*. Salamanca: Herpérides.
- Birou, A. (1966). *Dicionário das ciências sociais*. Lisboa: Dom Quixote.
- Blacker, F. (1988). Information technologies and organizations: lessons from the 1980s and issues for the 1990s. *Journal of Occupational Psychology* , 61, pp. 113-127.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los cebtros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA Editores.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo. *Educar*, vol. 47/2 , 252-275.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Bolívar, A. (2013). Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação. In J. Machado & J. M. Alves, *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 107-121). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Bolívar, A. (2015). Educação, territórios e desenvolvimento humano. Volume I - Conferências e intervenções. *Políticas educativas para o século XXI e desenvolvimento profissional docente* (pp. 11-30). Porto: Universidade Católica do Porto Editora.
- Bolívar, A. (2016). Como puede la uvaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em avaliação educacional*, v. 27, n. 65, 285-313.
- Bolívar, A. (2017). Justicia social y equidad escolar. Unas revisión actual. In J. Machado & J. M. Alves, *Equidade e justiça em educação. Desafios da escola bem-sucedida com todos* (pp. 79-123). Porto: Universidade Católica.
- Bravo, M. P. & Eisman, L. (1998). *Investigación educativa* (3ª ed.). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2015). Colégio alfa - análise de um percurso global e multidimensional de consultoria. *Escolas e consultorias. Percursos de desenvolvimento*, 49-57.
- Cabral, R. (1999). *O novo voo do ícaro*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cabral, R. (2010). Da liberdade da educação e das liberdades da escola. *Revista Uducação para o Desenvolvimento*, 1, pp. 14-21.
- Canário, R. (1994). ECO: um processo estratégico de mudança. In R. d'Espiney & R. Canário, *Uma escola em mudança com a comunidade* (pp. 333-369). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhae sociológico"*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, J. M. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cerrillo, Q. (1989). El centro educativo versátil: la demanda de un nuevo tipo de centro educativo. In Q. Cerrillo, *Organizaciones educativas* (pp. 23-62). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Chambel, M. & Curren, L. (2008). *Psicologia organizacional. Da estrutura à cultura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à teoria geral da administração (3ª Edição)*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Thomson.
- Clímaco, M. C. (1992). *Desenvolvimento dos sistemas educativos. Monitorização e prática de avaliação das escolas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

- Clímaco, M. C. (2002). A inspecção e a avaliação das escolas. In J. Azevedo, *Avaliação das escolas. Consensos e divergências* (pp. 63- 67). Porto: ASA Editores.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. C. (2009). Comparar para compreender. contextos diferentes, dilemas iguais? (Posfácio). In G. Barzanò, *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal* (pp. 317-332). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Coleman, J. & Husén, T. (1990). *Tornar-se adulto numa sociedade em mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, A. (2015). *A avaliação das escolas: efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola (Tese de Doutoramento)*. Évora: Universidade de Évora.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA Editores.
- Costa, J. A. (2009). Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas. *Simpósio brasileiro*, 24.
- Costa, J., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas; contributos de análise organizacional. *RBPAE*, v. 31, n.º1, jan./abr., pp. 13-44.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. M. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-243.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho.
- Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho.
- Despacho n.º5908/2017, de 5 de julho.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Macmillan Publishing.
- Drucker, P. (2012). *Uma sociedade funcional*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Drucker, P. (2015). *Sociedade pós-capitalista*. Coimbra: Atual Editora.
- Dublet, F. (2003). A escola e a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, pp. 29-45.
- Esteves, Z., Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Da avaliação à interpretação: uma experiência de implementação das equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves, & J.

Verdasca, *Nova organização pedagógica da escola* (pp. 55-59). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.

Fernandes, P., Leite, C. & Mouraz, A. (2016). Efeitos da avaliação externa das escolas: uma análise centrada nas lideranças. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 157-187). Porto: Porto Editora.

Ferro, N. (2015). Parceria num processo de formação de professores. *Escolas e consultorias. Percursos de desenvolvimento*, 91-111.

Fialho, I. & Carapeta, L. (2016). Liderança e resultados escolares: que relações? In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 129-156). Porto: Porto Editora.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científicas*. Lisboa: MONITOR.

Formisinho, J. (1885). *A escola como burocracia*. Braga: Universidade do Minho.

Formisinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Organizar a escola por equipas educativas. Direção e coordenação pedagógica da escola. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa & A. Ventura (Orgs.), *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 171-183). Aveiro: Universidade de Aveiro. Theoria poiesis praxis.

Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, H. (2011). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J., Alves, J. M., & Verdasca, J. (2016). *Nova organização pedagógica da escola. Caminhos e possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Galpin, T. (2000). *O lado humano da mudança. Um guia prático para a mudança organizacional*. Lisboa: Edições Sílabo.

George, B., Sims, P., McLean, A. & Mayer, D. (2016). À descoberta da vossa liderança autêntica. In D. Goleman, P. Drucker, J. Kotter, R. Heifetz, D. Laurie, R. Goffee, et al., *Liderança* (pp. 197-214). Coimbra: Actual Editora.

Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, J. & Konopaske, R. (2006). *Organizações. Comportamento, estrutura e processos*. São Paulo: McGraw-Hill.

Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança*. Porto: ASA Editores.

- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise* (pp. 141-161). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goleman, D., Bennis, W., O'Toole, J. & Biederman, P. (2009). *Transparência. Como os líderes podem criar uma cultura de sinceridade*. Lisboa: Gradiva.
- Goleman, D. (2015). Como ser um líder? In D. Goleman, *Como ser um líder. A importância da inteligência emocional* (pp. 11-36). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2016). Liderança com resultados. In D. Goleman, F. Herzberg, C. Argyris, J. F. Manzoni, J. L. Barsoux, C. Walker, et al., *Gestão de pessoas* (pp. 9-39). Coimbra: Atual Editora.
- Goleman, D. (2016). O que faz um líder? In D. Goleman, P. Drucker, J. Kotter, R. Heifetz, D. Laurie, R. Goffee, et al., *Liderança* (pp. 9-34). Coimbra: Atual Editora.
- Gomez, G. R., Flores, J. & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, D., Vaz-Rebelo, M.P., Bidarra, M. G. & Barreira, C. (2015). Impacto da avaliação externa e da(s) liderança(s) na melhoria do desempenho das escolas: estudo de caso. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 209-230). Porto: Porto Editora.
- González, M. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar :una panorámica general. In J. Muñoz & M. González, *Escuelas y profesores. Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 35-59). Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA Editores.
- Guerra, M. (2002). Como num espelho - avaliação qualitativa das escola. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas. Consensos e convergências* (pp. 11-31). Porto: ASA Editores.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores
- Guerra, M.. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Guerra, M. S. (2013). Las feromonas de la manzana. In J. Machado & J. M. Alves, *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 128-135). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Handy, C. (1993). *A era do paradoxo. Dar sentido aos desafios do futuro*. Mem Martins: Edições Cetop.
- Handy, C. (1999). *Deuses da Gestão ou a era da mudança*. Mem Martins: Edições Cetop.
- Handy, C. (2007). *A organização por dentro. Ideias para diretores*. Editora Planeta DeAgostini.

- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hébert, M. L., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
- Hutmaccher, W. (1992). A escola em todos os estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (coord), *As organizações escolares em análise* (pp. 45-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Jackson, J. H. & Morgan, C. P. (1982). *Organization theory: a macro perspective for management*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kotter, J. (2016). O que os líderes realmente fazem. In D. Goleman, P. Drucker, J. Kotter, W. Bennis, R. Heifetz, D. Laurie, et al., *Liderança* (pp. 51-72). Coimbra: Atual Editora.
- Lafond, M. (1998). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração* in Lafond, M.; Ortega, E.; Marieau, G.; Skovsgaard, J.; Formosinho, J.; Machado, J. (1999), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Lee, R. L. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.*
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, v. 33, n.º 3, 198-204.
- Lima, J. Á. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*. 20(2) , pp. 151-181.
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. (1988). Inovação e mudança em educação de adultos. Aspectos organizacionais e de política educativa. *Forum*, 4 , pp. 57-73.

- Lima, L. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto editora.
- Ludke, M. & André, M. (2008). *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Machado, G. (2014). *Lideranças curriculares intermédias. Contexto da avaliação externa das escolas em Portugal (Tese de Doutoramento)*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Machado, J. (2015). Modos de intervir nas escolas. Potencialidades e desafios da consultoria externa. *Escolas e consultorias. Percursos de desenvolvimento*, 33-47. Porto: Universidade Católica do Porto Editora.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol16 , 11-31.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2017). Igualdade em educação. uniformidade escolar e desafios da diferenciação. In J. Machado & J. M. Alves, *Equidade e justiça em educação. Desafios da escola bem-sucedida com todos* (pp. 51-64). Porto: Universidade Católica.
- Magalhães, M.; Almeida, J. M. & Domingos, A. (2018). Um olhar sobre as lideranças intermédias - Contributos para a melhoria organizacional e aprendizagem dos alunos. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, n.º 6, julho, pp. 58-79.
- Magalhães, M. & Almeida, J. (2016). Contributos da avaliação organizacional para a melhoria da escola. *Educação para o desenvolvimento*, n.º3, junho, 27-38.
- Magalhães, M. (2014). *Contributos da avaliação organizacional para a melhoria da escola. Tese de Mestrado*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo/Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.
- Marchesi, Á. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas. Consensos e divergências* (pp. 33-50). Porto: ASA Editores.
- Melo, R. Q. (2014). Autoavaliação e melhoria: pressupostos organizacionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Vol.14), 99-116.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Moraes, A. (2004). *Introdução à administração*. São Paulo: Prentice Hall.
- Moreira, J. M. & Rodrigues, P. (2016). A perspectiva dos diretores de agrupamento acerca do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas: um estudo por questionário. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 83-128). Porto: Porto Editora.

- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgan, G & Zohar, A. (2001). Atingindo a mudança quântica: incrementalmente!! A arte do uso de alavancas poderosas de mudança. In M. Cunha, J. Fonseca & F. Gonçalves, *Empresas, caos e complexidade: gerindo à beira de um ataque de nervos* (pp. 184-203). Lisboa: ISPA.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas.
- Moxley, R. S. (2000). *Leadership and spirit: breathing new vitality and quality into individuals and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neto, M., Candeias, I. & Costa, A. P. (2015). Supervisão, o compromisso com a reflexão e o processo estratégico de desenvolvimento. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 183-197.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pacheco, J. A. (2014). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de pesquisa*, v.37 (131), 371-397, maio/ago.
- Pacheco, J. A. (2016). Contraditórios do primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas: uma análise quantitativa-qualitativa. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 69-81). Porto: Porto Editora.
- Palomares, L. (2003). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parsons, T. (1960). *Structure and process in modern society*. Glencoe, III: The Free Press, Inc.
- Paulos, L., Valadas, S. & Gonçalves, F. (2016). Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas: a perspetiva das lideranças a partir de um estudo de caso. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 189-210). Porto: Porto Editora.
- Pérez, M. R. & López, E. D. (2012). *Aprendizagem e curriculum. Didática sociocognitiva aplicada*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Perrenoud, P. (1999). Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de pesquisa* (108), pp. 7-26.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores.



- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (Coord). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz* (pp. 103-126). Porto: ASA Editores.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema* , 25, pp. 105-132.
- Quintas, H., & Gonçalves, J. (2013). Práticas e estilos de liderança. In L. Veloso (Org.), *Escolas e avaliação externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais* (pp. 125-159). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Revez, M. (2004). *Gestão das organizações escolares. Liderança escolar e clima de trabalho. Um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Robbins, S. P. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado & J. M. Alves (Coords.), *Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica do Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2015). Consultorias - um modo de coconstruir conhecimento? *Escolas e consultorias. Percursos de desenvolvimento*, 19-32.
- Rooke, D. & Torbert, W. (2016). Sete transformações de liderança. In D. Goleman, P. Drucker, J. Kotter, R. Heifetz, D. Laurie, R. Goffee, et al., *Liderança* (pp. 169-196). Coimbra: Actual Editora.
- Salom, M. A. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares en España: la voz del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 69 , pp. 207-228.
- Sampaio, M. & Leite, C. (2015). A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, v.15, n-º 3 , 715-740.
- Sampaio, M., Figueiredo, C., Leite, C. & Fernandes, P. (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: convergências e tendências de ação. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 37-53). Porto: Porto Editora.
- Sanches, F. (1992). *Desenvolvimento dos sistemas educativos. Cultural organizacional. Um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Sanches, M. F. (2000). Da natureza e possibilidade de liderança colegial das escolas. In A. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, J. & Clímaco, M. C. (1992). *Monitorização das escolas. Observar o desempenho. Conduzir a mudança* (Vol. 21). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

- Scott, W. R. (1987). *Organizations: practical, natural and open systems*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Sedano, A. & Perez, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- Senge, P. (2006). *A quinta disciplina, Arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA Editores.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA Editores.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, L. & Roldão, M. C. (2015). Supervisão e consultoria num contexto de formação - um estudo com professores do 1.º Ciclo. *Escolas e consultorias. Percursos de desenvolvimento*, 69-89.
- Silvestre, M. J., Saragoça, J. & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 11-35). Porto: Porto Editora.
- Silvia, L. & Roldão, M. C. (2014). Supervisão e consultoria num contexto de formação - Um estudo com professores do 1º ciclo. In J. M. Alves & M. C. Roldão (Coords.), *Escolas e consultorias. Percursos de desenvolvimento* (pp. 69-89). Porto: Universidade Católica Editora.
- Sousa, J., costa, N., Rodrigues, E., Lamela, C., Queirós, H., Seabra, F. & Morgado, J. C. (2016). Avaliação externa e seus efeitos: A perspetiva dos atores escolares. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 231-262). Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tichy, N. & Bennis, W. (2010). *Decidir. Conheça o processo de decisão dos líderes de sucesso*. Lisboa: Actual Editora.
- Veloso, L., Abrantes, P. & Craveiro, D. (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 33 , pp. 69-88.
- Yin, R. (2002). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (2ª ed.). (D. Grassi, Trad.) Porto Alegre: Bookman, 2001.

---

# *Anexos*

**ANEXO 1 – REQUERIMENTO DO PEDIDO DE  
AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS PARA  
A REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE  
INVESTIGAÇÃO**

# Requerimento

Exmo (a). Sr (a).

Diretor (a) do Agrupamento de Escolas de .....

**Assunto:** Pedido de autorização de recolha de dados para a realização do Trabalho de Investigação do Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa.

Eu, Mariana Francisca Baptista Magalhães, aluna da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, com o número 48700, a frequentar o terceiro ano do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, sob orientação do Doutor António Manuel Dias Domingos, venho por este meio solicitar, a autorização para recolher os dados para a minha investigação intitulada **“A liderança escolar como promotora de uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional”** no Agrupamento de Escolas que V. Exa dirige.

Junto se anexa um documento onde é explicado, com mais detalhe, quais são os objetivos desta investigação, os instrumentos de recolha de dados a utilizar e os informantes chave que necessito entrevistar ou questionar.

Deixo, também, o meu contato telefónico (917867505) e o correio eletrónico ([mfbmagalhaes@sapo.pt](mailto:mfbmagalhaes@sapo.pt)) para poder receber resposta a este meio pedido ou para qualquer esclarecimento adicional.

Sem outro assunto de momento, despeço-me com os melhores cumprimentos.

Pede deferimento.

Almada, 9 de outubro de 2017

Mariana Magalhães

**Investigação para o Curso de Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa realizada pela aluna Mariana Magalhães**

**Tema:** A liderança escolar como promotora de uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional.

**Problema de Investigação:** De que forma a liderança de topo e as lideranças intermédias de uma escola promovem uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional, nomeadamente nos processos e nos resultados educativos?

**Objetivos de investigação:**

- 1– Compreender como é que os diretores dos Agrupamentos de Escolas promovem uma cultura de avaliação e melhoria organizacional;
- 2 – Compreender como a liderança de topo mobiliza as lideranças intermédias para a melhoria da qualidade educativa e dos resultados escolares;
- 3 – Perceber como é que as lideranças intermédias dos Agrupamentos de Escolas desencadeiam mecanismos de cultura de avaliação e de melhoria organizacional;
- 4 – Compreender como é que os atores da comunidade educativa (pais/encarregados de educação, autarquia, professores, funcionários, ...) olham para a cultura da avaliação organizacional da escola;
- 5 – Perceber que estratégias os Agrupamentos de Escolas implementam para melhorar os processos de ensino-aprendizagem e dos resultados dos alunos;
- 6 – Analisar a forma como os Agrupamentos de Escolas avaliam e monitorizam a avaliação interna;
- 7 – Identificar fatores que promovem a aprendizagem organizacional de forma a torná-los mais eficazes ao longo do tempo.

**Instrumentos de recolha de dados:**

- **Análise documental** (Projeto Educativo; Relatório de autoavaliação; Plano do diretor; Planos de Melhoria; Plano Plurianual de Melhoria; Relatório da IGEC de cada escola);
- **Entrevista semiestruturada** ao diretor(a) do Agrupamentos de Escolas e ao (à) presidente do Conselho Geral, bem aos seguintes líderes intermédios (Coordenador de Diretores de Turma; Coordenadores dos Departamentos de Língua Portuguesa e Matemática; Coordenador de Projetos; Coordenador das Equipas de autoavaliação);

- **Inquérito por questionário** (elementos do Conselho Geral, nomeadamente, professores, encarregados de educação, autarquia, funcionários e alunos maiores de 18 anos, bem como a 10 diretores de turma e a 10 professores sem cargo);
- Caso seja possível, realização de **notas de campo** e/ou **observações participantes**.

## **ANEXO 2 – GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**



## **Guião da entrevista semiestruturada**

- **Destinatários:**

Os diretores dos Agrupamentos de Escolas, presidentes dos Conselhos Gerais e líderes intermédios (Coordenadores de Diretores de Turma; Coordenadores dos Departamentos de Língua Portuguesa e Matemática; Coordenadores de Projetos; Coordenadores das Equipas de Autoavaliação).

- **Objetivos:**

- 1) Perceber se o tipo de liderança de topo existente no Agrupamento de Escolas é o ideal para promover uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional.
- 2) Compreender como é que o líder de topo promove a cultura de avaliação e melhoria organizacional.
- 3) Saber quais as características mais valorizadas nas lideranças intermédias.
- 4) Entender como é que as lideranças intermédias desencadeiam mecanismos de cultura de avaliação e melhoria organizacional.
- 5) Compreender de que forma a avaliação contribui para a implementação de melhorias no Agrupamento ao nível do planeamento organizacional, das práticas profissionais e dos resultados escolares.
- 6) Verificar se os resultados da avaliação contribuem para a mudança do desempenho docente de forma a promover o sucesso escolar.
- 7) Conhecer as estratégias que são implementadas no Agrupamento de Escolas e na sala de aula para melhorar os processos de ensino-aprendizagem e dos resultados dos alunos.
- 8) Perceber como os Agrupamentos de Escolas avaliam e monitorizam a avaliação interna.
- 9) Saber quais os fatores identificados como essenciais para promover a aprendizagem organizacional de forma a torná-los Agrupamentos Escolares mais eficazes.

- **Questões:**

1. De que forma a direção promove uma cultura de avaliação no Agrupamento que seja considerada credível pela comunidade escolar?
2. A autoavaliação do Agrupamento contribui para reforçar o papel das lideranças intermédias? Em que medida?
3. Na sua opinião quais os desafios que se colocam, hoje em dia, à liderança de topo e às lideranças intermédias do Agrupamento? Porquê?
4. Que constrangimentos foram detetados no processo de melhoria e inovação?
5. Que medidas foram colocadas em prática pela liderança de topo para melhorar a gestão da organização escolar?
6. Como são mobilizadas as lideranças intermédias para a melhoria da gestão da escola e dos resultados escolares?
7. Como define a cultura e o clima educativo neste Agrupamento?
8. Que desafios, neste Agrupamento, são colocados aos líderes intermédios (coordenadores de departamento...) e aos professores para a mudança das práticas profissionais? E que constrangimentos tem encontrado?
9. Quais as medidas que considera importantes e que pretende colocar em prática, no futuro próximo, para melhorar o desempenho das lideranças intermédias?
10. O diretor costuma delegar competências nas lideranças intermédias ou prefere dirigir o próprio processo de mudança da melhoria organizacional e educativa?
11. No Agrupamento está implementado um projeto de supervisão pedagógica? Como é implementado e monitorizado? Divulgam os resultados encontrados e qual o seu contributo na melhoria das práticas profissionais?
12. A avaliação interna promove no Agrupamento uma cultura de envolvimento ativo por parte dos atores da comunidade educativa?
13. Quais as estratégias que estão a ser implementadas no Agrupamento para melhorarem os processos de ensino-aprendizagem?
14. No futuro próximo, quais as metas que se pretendem estabelecer para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos?
15. Que estratégias devem ser utilizadas para alcançar essas metas?
16. Para que serve a avaliação interna do Agrupamento? E que função tem a avaliação externa?

17. A divulgação dos resultados da avaliação organizacional interna proporciona oportunidades de reflexão alargada e de incentivo à melhoria?
18. Os resultados da avaliação interna contribuem para melhorar a gestão da escola, o aperfeiçoamento das práticas letivas e do sucesso educativo?
19. Em que medida os resultados da avaliação externa do Agrupamento são uma referência ao aperfeiçoamento das práticas letivas?
20. O Agrupamento faz a monitorização das melhorias em relação aos resultados da avaliação externa?
21. Qual o contributo dos diversos órgãos de administração e gestão pedagógica para promover a aprendizagem organizacional? Qual o papel dos departamentos pedagógicos?
22. Qual a contribuição dada pelo Conselho Geral para promover a aprendizagem organizacional?

## **ANEXO 3 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

# Inquérito por questionário

Este questionário insere-se num trabalho de investigação (UIED, FCT-UNL) e pretende aferir as perceções de diversos informantes-chave sobre a informação coligida sobre a cultura organizacional, o seu envolvimento no planeamento e melhoria do desempenho do Agrupamento de Escolas, no processo de aperfeiçoamento das práticas profissionais e promoção do sucesso educativo.

Agradecemos a sua preciosa colaboração e a sinceridade no preenchimento do questionário. Garantimos o anonimato e a confidencialidade dos dados que nos forem facultados.

Obrigado pela colaboração.

\*Obrigatório

## A Liderança escolar como promotora de uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional

---

1. Género: \*Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino  
☐ Masculino

2. Idade \*Marcar apenas uma oval.

- ☐ 25 - 29  
☐ 30 - 34  
☐ 35 - 39  
☐ 40 - 44  
☐ 45 - 49  
☐ 50 - 55  
☐ > 55

3. Habilitações académicas: \* Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até ao 6.º ano de escolaridade  
☐ Até ao 9.º ano de escolaridade  
☐ Ensino Secundário  
☐ Bacharelato  
☐ Licenciatura  
☐ Mestrado  
☐ Doutoramento  
☐ Outra:

Qual? \_\_\_\_\_

4. Outras habilitações pedagógicas: \* Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nenhuma
- ☐ Mestrado/Pós-graduação em Administração Escolar
- ☐ Mestrado/Pós-graduação em Supervisão Pedagógica
- ☐ Mestrado/Pós-graduação em Educação Especial
- ☐ Outra:

Qual? \_\_\_\_\_

5. Funções que desempenha na organização escolar: \* Marcar apenas uma oval.

- ☐ Representante dos professores no Conselho Geral
- ☐ Representante dos encarregados de educação no Conselho Geral
- ☐ Representante dos funcionários no Conselho Geral
- ☐ Elemento da autarquia presente no Conselho Geral
- ☐ Representante de uma instituição local presente no Conselho Geral
- ☐ Diretor de turma
- ☐ Professor sem cargos atribuídos

6. Há quantos anos consecutivos desempenha esta função neste Agrupamento? (Inclua o atual) \*

\_\_\_\_\_

Dados referentes à participação na tomada de decisão e estruturação dos documentos orientadores da “vida da escola”.

7. De seguida encontrará algumas afirmações sobre a sua participação no processo de decisão do Agrupamento. Assinale a resposta que melhor reflete a sua perceção sobre cada uma delas. Tenha presente que o mais importante é a sua sinceridade. \* Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
a) Sinto-me envolvido/a nos projetos do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Sou convocado/a a participar na elaboração do Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano (s) de Melhoria (s).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Sou desafiado/a a elaborar propostas para o Plano Anual de Atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Sou estimulado/a a dar a minha opinião sobre a avaliação das atividades realizadas pelo Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) No Agrupamento somos desafiados a dar a nossa opinião sobre os resultados escolares e a prestação do serviço educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Sinto que as nossas propostas têm reflexo na promoção da melhoria organizacional, pedagógica e do sucesso escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Sou desafiado/a a apreciar os resultados do processo de autoavaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Sou desafiado/a a dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do Projeto Educativo e o cumprimento do Plano Anual de Atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Sou estimulado/a a definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Sinto que o trabalho desenvolvido pelo Conselho Geral contribui para promover o trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De seguida encontrará algumas perguntas que requerem a seleção da resposta que melhor reflete a sua perceção sobre cada uma delas. Por favor, tenha presente que o mais importante é a sua sinceridade.

8. Como tem acesso aos resultados da avaliação interna do Agrupamento? \* Marcar apenas uma oval.

- ☐ Através da plataforma do Agrupamento
- ☐ Por correio eletrónico
- ☐ Nas reuniões do Conselho Geral
- ☐ Nas reuniões de departamento
- ☐ Em reunião geral do agrupamento dinamizada pelo diretor
- ☐ Em reunião geral do agrupamento dinamizada pela equipa de autoavaliação
- ☐ Outra

Qual? \_\_\_\_\_

9. Como são partilhados e divulgados os resultados da avaliação externa do Agrupamento?

\* Marcar apenas uma oval.

- ☐ Através da plataforma do Agrupamento
- ☐ Por correio eletrónico
- ☐ Nas reuniões do Conselho Geral
- ☐ Nas reuniões de departamento
- ☐ Em reunião geral do agrupamento dinamizada pelo diretor
- ☐ Em reunião geral do agrupamento dinamizada pela equipa de autoavaliação
- ☐ Outro

Qual? \* \_\_\_\_\_

10. Costuma ser convocado/a para participar na reflexão sobre os resultados da autoavaliação do Agrupamento?

\* Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não



11. Qual a utilidade da avaliação interna? (Assinale na escala apresentada a opção que reflete a sua opinião). \*  
 Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<b>Inútil</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>Muito útil</b>

12. Considera que a autoavaliação do Agrupamento contribui para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares? \* Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Não sei

13. A avaliação externa do Agrupamento contribui para a melhoria do funcionamento do Agrupamento? \* Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Porquê? \*

---



---



---

14. Como avalia o desempenho das lideranças intermédias (Coordenadores de diretores de turma, diretores de turma, coordenadores de projetos, coordenador da equipa de autoavaliação, ...) no Agrupamento como: \* Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<b>Pouco satisfatório</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>Muito satisfatório</b>

Explique porquê? \*

---



---



---

15. Considera que a delegação de competências de decisão para as lideranças intermédias, por parte do diretor, contribui para a melhoria das práticas profissionais dos docentes e a melhoria dos resultados escolares? (Escolha a opção que melhor reflete a sua opinião). \* Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Não sei

16. Na sua opinião, para promover o sucesso escolar dos alunos o Agrupamento deve proporcionar: (Escolher apenas uma resposta por ser aquela que melhor reflete a sua opinião) \* Marcar apenas uma oval.

- ☐ Trabalho colaborativo entre os docentes.
- ☐ Articulação entre o diretor de turma e a família.
- ☐ Partilha de informação.
- ☐ Mais formação dos docentes em didática.
- ☐ Orientações precisas dadas pelo diretor.
- ☐ Observação de aulas.
- ☐ Proporcionar mais apoios educativos.
- ☐ A coadjuvação de dois professores em sala de aula.
- ☐ Outra

Qual? \_\_\_\_\_

17. No Agrupamento está a ser implementado um Projeto de supervisão Pedagógica? \* Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. Para a melhoria das práticas profissionais e dos resultados escolares, na sua opinião a monitorização e a divulgação dos resultados obtidos no Projeto de Supervisão é: (Assinale na escala a opção que melhor reflete a sua opinião). \* Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Inútil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito útil

19. A implementação de um projeto de supervisão pedagógica no Agrupamento contribui para: (assinalar a opção que melhor reflete a sua opinião sobre o assunto) \* Marcar apenas uma oval.

- ☐ Proporcionar momentos de trabalho colaborativo e momentos de troca de experiências entre os docentes envolvidos na prática supervisiva.
  - ☐ Melhorar as estratégias didáticas dos professores e as experiências positivas de aprendizagem que estes proporcionam aos seus alunos.
  - ☐ A abertura da sala de aula, tendo em vista a colaboração entre os docentes e a melhoria da avaliação do seu desempenho.
  - ☐ O enriquecimento e melhoria do serviço prestado pelos docentes, por mobilizar e construir conhecimentos, em contextos de trabalho, por forma a incrementar o desenvolvimento profissional dos docentes ou a produção e regulação do seu conhecimento.
  - ☐ Troca de experiências entre os docentes, mas que não proporcionam, em termos práticos, reflexos na melhoria das aprendizagens dos alunos.
  - ☐ Não sei
-

